

La conciencia fonológica en la enseñanza de la lectura en estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Santa María Goretti en la ciudad de Montería



María Victoria González Zapa

Universidad de Córdoba

Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Departamento de Español y Literatura

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Montería- Córdoba

2020

**La conciencia fonológica en la enseñanza de la lectura en estudiantes de grado
primero de la Institución Educativa Santa María Goretti en Montería**



María Victoria González Zapa

**Trabajo de grado en la modalidad de investigación y/o extensión, presentado
como parte de los requisitos para optar al título de Licenciatura en Literatura y Lengua
Castellana**

Director:

Enrique Morales Guerrero

Magister

Universidad de Córdoba

Facultad de Educación y Ciencias Humanas

Departamento de Español y Literatura

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Montería- Córdoba

2020

La responsabilidad ética, legal y científica de las ideas, conceptos y resultados del proyecto serán responsabilidad de los autores.

Artículo 17, acuerdo No. 039 del 24 de junio de 2005 del Consejo Superior de la Universidad de Córdoba.

Nota de Aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Montería, Colombia, 16 de enero de 2020

Dedicatoria

El presente trabajo investigativo está dedicado a mis padres, quienes me brindaron su apoyo incondicional para poder conseguir mi titulación.

Agradecimientos

Agradezco principalmente a Dios, porque sin su ayuda no hubiera podido conseguir este logro. De igual forma, a mis padres, que con su esfuerzo y dedicación me ayudaron a culminar mi carrera universitaria y me dieron el apoyo suficiente para no desistir.

A **Andrés**, por su apoyo incondicional en cada uno de los pasos que tuve que dar para el desarrollo de esta investigación.

A mi Director de Tesis, gracias por todos los consejos y correcciones que permitieron la realización de este trabajo.

A los Profesores que me han visto crecer como persona, gracias por brindarme sus conocimientos, hoy puedo sentirme dichosa y contenta por lo que he alcanzado, pero fundamentalmente por la persona que soy ahora, les otorgo un reconocimiento por todos los principios, conceptos y consejos que me ofrecieron durante toda mi formación y que de forma diligente apliqué y evalúe durante mi paso por el campus.

Resumen

Este proyecto se enmarca en una investigación de tipo cualitativo y busca proponer una nueva estrategia en pro de optimizar los niveles de lectura de los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Santa María Goretti de la ciudad de Montería; por lo que apunta al desarrollo de la conciencia fonológica, como una herramienta pedagógica dentro del proceso lector. Para ello, se realizó una serie de talleres con actividades orientadas en los indicadores de conciencia fonológica, basados en la identificación, segmentación y articulación de los sonidos del lenguaje.

Dentro de las fases que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de ésta investigación, se destaca la aplicación de una prueba diagnóstica con la intención de identificar el nivel inicial de conciencia fonológica de los estudiantes, y a partir de ello proseguir con el desarrollo de los talleres. Durante la realización de las actividades, se llevó a cabo una prueba intermedia que permitió inferir acerca de los resultados a alcanzar en el estudio. Posteriormente, se presentan los resultados finales, los cuales señalan la incidencia significativa que tuvo la conciencia fonológica dentro del proceso de adquisición del código escrito.

Palabras clave: Conciencia fonológica, enseñanza- aprendizaje, lectura, mejoramiento de la lectura, herramientas pedagógicas.

Abstract

This project is part of a qualitative research and seeks to propose a new strategy to optimize the reading levels of first grade students of the Santa María Goretti High school of the city of Montería; As regards the development of phonological awareness, as a pedagogical tool in the reading process. To do this, a series of workshops were held with activities focused on phonological awareness indicators, based on the identification, segmentation and articulation of language sounds.

Among the phases that were taken into account for the development of this research, the application of a diagnostic test is highlighted with the intention of identifying the level of phonological awareness of the students, and from that, continue with the development of the workshops. During the activities, an intermediate test was carried out that allowed us to infer about the final results to be achieved in the study, since through it an improvement in reading was identified. Finally, the final results are presented, which indicate the significant incidence of phonological awareness in the process of acquiring the written code.

Keywords: Phonological awareness, teaching-learning, reading, improvement of reading, pedagogical tools.

Índice de Contenido

| | |
|--|-------------|
| Introducción | pág. |
| Capítulo 1. Consideraciones Generales | 18 |
| 1.1 Planteamiento Y Formulación Del Problema | 18 |
| 1.2 Objetivos. | 21 |
| 1.2.1 Objetivo General | 21 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 21 |
| 1.3 Justificación | 22 |
| Capítulo 2: Marco Referencial | 24 |
| 2.1 Estado del Arte | 24 |
| 2.2 Marco Teórico | 43 |
| 2.3 Marco Legal | 61 |
| 2.4 Marco Conceptual | 88 |
| Capítulo 3. Marco Metodológico | 93 |
| 3.1 Método | 93 |
| 3.2. Diseño de la investigación | 94 |
| 3.3. Población y muestra | 97 |

| | | |
|--------------------|--|------------|
| 3.4 | Técnicas e instrumentos de recolección de información..... | 98 |
| Capítulo 4. | Análisis Y Discusión de los Resultados..... | 101 |
| Capítulo 5. | Conclusiones Y Recomendaciones..... | 138 |
| 5.1 | Conclusiones..... | 138 |
| 5.2 | Recomendaciones..... | 139 |
| | Referencias Bibliográficas..... | 140 |
| | webgrafía..... | 147 |
| | Anexos..... | 148 |

Lista de Tablas

| | Pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Categorías de la investigación..... | 94 |
| Tabla 2. Microhabilidades señaladas en las Mallas de Aprendizaje (2017)..... | 68 |
| Tabla 3. Matriz de actividades para el desarrollo de la CF..... | 102 |
| Tabla 4. Resultados de la primera actividad de la prueba diagnóstica..... | 107 |
| Tabla 5. Resultados de la primera actividad de la prueba intermedia..... | 109 |
| Tabla 6. Resultados de la primera actividad de la prueba final..... | 108 |
| Tabla 7. Resultados de la segunda actividad de la prueba diagnóstica..... | 111 |
| Tabla 8. Resultados de la segunda actividad de la prueba intermedia..... | 112 |
| Tabla 9. Resultados de la segunda actividad de la prueba final..... | 112 |
| Tabla 10. Resultados de la tercera actividad de la prueba diagnóstica..... | 115 |
| Tabla 11. Resultados de la tercera actividad de la prueba intermedia..... | 116 |
| Tabla 12. Resultados de la tercera actividad de la prueba final..... | 116 |
| Tabla 13. Resultados de la cuarta actividad de la prueba diagnóstica..... | 121 |
| Tabla 14. Resultados de la cuarta actividad de la prueba final..... | 121 |
| Tabla 15. Resultados de la quinta actividad de la prueba diagnóstica..... | 124 |

Tabla 16. Resultados de la cuarta actividad de la prueba intermedia.....125

Tabla 17. Resultados de la quinta actividad de la prueba final.....125

Tabla 18. Resultados de la sexta actividad de la prueba final.....129

Tabla 19. Resultados de la sexta actividad de la prueba final.....129

Lista de Gráficas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Gráfica 1. Resultados de la prueba diagnóstica. | 134 |
| Gráfica 2. Resultados de la prueba intermedia..... | 135 |
| Gráfica 3. Resultados de la prueba final. | 135 |

Introducción

Este proyecto busca que los estudiantes mejoren su rendimiento en la lectura a través del uso y aplicación de la conciencia fonológica, como apoyo eficaz en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso lector, con el fin de alcanzar resultados óptimos en el aprendizaje del lenguaje por parte del estudiante. Por otra parte, da a conocer las ventajas que tiene la utilización de este recurso pedagógico y de qué forma estratégica los docentes pueden utilizarlo para así fomentar la interactividad en el aula.

Este trabajo presenta un primer capítulo que se compone del planteamiento y formulación del problema, en el que se describe la problemática de la investigación, la cual motivó la realización del presente estudio. Así mismo, se hallan los objetivos y justificación del estudio, estableciendo su importancia.

El capítulo dos lo conforma el marco referencial, compuesto por un estado del arte, que representa un cúmulo de trabajos relacionados con el objeto de estudio, los cuales apuntan hacia la implementación de una conciencia fonológica dentro de la enseñanza de la lectura, así como a su inclusión como componente curricular vital; así mismo, se detalla de forma precisa el propósito, la metodología aplicada, los resultados obtenidos y las recomendaciones sugeridas por cada uno de los trabajos que anteceden a éste, junto con un marco teórico, que refleja las teorías e investigaciones que se refieren a este estudio, las cuales van de lo general a lo particular, incluyendo aspectos teóricos. También se halla un marco legal compuesto por documentos de política educativa y de fundamentos teóricos que han opinado sobre la importancia de la conciencia fonológica

dentro del currículo escolar. Se tuvieron en cuenta los contenidos educativos, debido a que la intención es verificar si el gobierno se ha preocupado por la inserción de una conciencia fonológica dentro de los indicadores que les proporciona a los docentes sobre el desarrollo de la lectura, y finalmente está un marco conceptual que incluye los conceptos y nociones claves que se deben tener en cuenta al momento de comprender este trabajo investigativo.

En el capítulo tres, se encuentra lo correspondiente a la metodología aplicada, cuyo tipo de investigación responde a un carácter cualitativo con un diseño cuasiexperimental, en el que se trabajó con un grupo de estudiantes de primer grado de primaria, para la aplicación de talleres fundamentados en conciencia fonológica, a partir de una matriz de ejercicios que apuntan al desarrollo de esta toma de conciencia de las unidades fonológicas de la lengua. Así mismo, se aplicó la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, expuesta por Bravo Valdivieso (2004), lo cual hace parte del marco teórico de la investigación; este autor expone que la conciencia fonológica se desarrolla mejor cuando el niño es capaz de compartir e interactuar sus conocimientos con los demás niños que lo rodean, siempre de la mano del guía pedagógico.

El capítulo cuarto, muestra el análisis e interpretación de resultados, el cual incluye una interpretación de los distintos tests que se desarrollaron durante la investigación, los cuales responden a una prueba diagnóstica, una intermedia, y una prueba final, diseñadas a partir del modelo de prueba para conciencia fonológica planteado por la comunidad lingüística y pedagógica denominada *Cuentos Para Crecer*.

En el capítulo quinto, se encuentran las conclusiones y recomendaciones del trabajo investigativo, las cuales demuestran el logro satisfactorio del proyecto, y a su vez se brinda esta investigación como una posible fuente para futuros proyectos interesados en el mismo objeto de estudio. Seguido de ello, están las referencias bibliográficas, que demuestran el corpus de teorías y fuentes que soportan el desarrollo de esta investigación, para terminar con los anexos, que incluyen los diarios de campo recopilados que responden a la metodología aplicada junto con fotografías de los distintos talleres desarrollados e imágenes de las sesiones, que funcionan como evidencia gráfica de lo que se realizó.

Capítulo 1. Consideraciones Generales

1.1 Planteamiento y formulación del problema

El niño comienza su preparación para el aprendizaje de la lectura con el estímulo del lenguaje oral del adulto, lenguaje que permite el desarrollo inicial de la conciencia fonológica; que a su vez estimula la conciencia alfabética, entendida como la capacidad para entender el valor simbólico y cultural que tiene el lenguaje escrito como transmisor de información. Para esto es necesario exponer tempranamente al niño a un ambiente letrado, es decir, que tenga contacto con los libros, por ejemplo, contándoles historias; para que así, entienda que las ideas, pensamientos y sentimientos pueden plasmarse gráficamente a través de la escritura.

Las personas con frecuencia piensan que leer empieza por aprender a pronunciar las letras. Sin embargo, la mayoría de los niños pequeños se preparan para leer mucho antes de que asimilen que las letras corresponden a sonidos. En realidad, la lectura empieza cuando los niños sintonizan los sonidos de las palabras habladas. Aquí es donde la conciencia fonológica participa, por ser una habilidad que permite reconocer y usar los sonidos del lenguaje hablado, contribuyendo al desarrollo de reglas de conversión grafema-fonema, lo cual es indispensable para dominar la decodificación lectora.

En preescolar esto significa ser capaz de seleccionar palabras rítmicas y contar el número de sílabas en un nombre. También involucra darse cuenta de cuántos sonidos se

repiten (aliteración). Después, esta habilidad pasa de *darse cuenta* a **hacerlo**. Los niños son capaces de identificar palabras que riman y separan palabras en sílabas o en sonidos sencillos **escuchando** en lugar de *aplaudiendo*.

No obstante, el principal problema en las dificultades del aprendizaje de la lectura es que la mayoría de los niños que cursan el primer año de educación básica no tienen los requerimientos cognitivos y lingüísticos necesarios para iniciar dicho aprendizaje. Como solución a esto, la enseñanza de la educación pre-escolar y de los primeros cursos de educación básica debe fortalecer los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje oral a través de programas de ejercitación del lenguaje, lo que implica el conocimiento sistemático del vocabulario, como también adquirir un dominio en el aspecto sintáctico del lenguaje, lo que genera la capacidad de construir oraciones cada vez más complejas.

También es importante que el docente detecte alumnos carentes de habilidades psicolingüísticas; porque así se pueden realizar estrategias pedagógicas especiales para prevenir futuros problemas lectores garantizando el éxito en el rendimiento escolar.

En la Institución Educativa Santa María Goretti de la ciudad de Montería, se presentan niveles de lectura deficientes en los estudiantes de los grados primero de básica primaria. Lo que lleva a cuestionar si los profesores de lenguaje están enseñando la lectura de forma correcta, y si han considerado la aplicación de una conciencia fonológica dentro del proceso de enseñanza del lenguaje escrito. Esta investigación se ha trazado como objetivo principal, establecer la incidencia de la conciencia fonológica en la enseñanza de la lectura en los estudiantes de grado primero de la Institución

Educativa Santa María Goretti; y lograr a través de este método que los alumnos sean capaces de clasificar, segmentar y articular las palabras de forma correcta en el ejercicio de la lectura, pues una de las razones por las que los alumnos no han adquirido la cualidad de buenos lectores, es porque los docentes desconocen la función de la conciencia fonológica, como también ignoran la existencia de la misma dentro del proceso lector, generando que los estudiantes desconozcan los sonidos particulares de los distintos signos que componen el código alfabético, lo que genera un aprendizaje poco productivo de la lectura.

De acuerdo con la descripción anterior y teniendo claro el problema de ésta investigación, surge el siguiente interrogante:

¿En qué forma incide la conciencia fonológica en el proceso lector de los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Santa María Goretti de la ciudad de Montería?

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Establecer la incidencia de la conciencia fonológica en la enseñanza de la lectura en los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Santa María Goretti en la ciudad de Montería, con base en los postulados teóricos de la Psicolingüística, la fonética, entre otras disciplinas afines, para fortalecer los procesos de lectura.

1.2.2 Objetivos Específicos

- 1.** Identificar las estrategias pedagógico-didácticas que emplean los docentes para el desarrollo de la lectura en los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa objeto de estudio.
- 2.** Aplicar un sistema de estrategias basadas en el método de la conciencia fonológica para mejorar el proceso de aprendizaje de la lectura en los estudiantes objeto de estudio de la presente investigación.
- 3.** Valorar el impacto del sistema de estrategias aplicado en relación con el proceso lector.

1.3 Justificación

La Conciencia Fonológica es conceptualizada como una habilidad para reflexionar y manipular las unidades del lenguaje (fonemas, sílabas y palabras), la cual influye favorablemente en la actividad pre lectora aportando al desarrollo lingüístico; gracias a que los estudiantes se acercarán a las diferentes etapas que comprenden esta habilidad, las cuales son, la Conciencia Léxica, la Silábica y la Fonémica, lo que generará que los alumnos dispongan de herramientas para llevar a cabo procesos de reflexión sobre el lenguaje para llegar al significado y alcanzar niveles metalingüísticos. Por lo que la aplicación de esta investigación privilegió las habilidades que potencian el acercamiento eficaz al código escrito.

De acuerdo con lo anterior, resultó importante realizar esta investigación, ya que desde el desarrollo de la Conciencia Fonológica, se aporta una perspectiva constructiva y reconstructiva de estrategias para que los estudiantes alcancen ese sistema de representación tan complejo, como lo es la lectura y la escritura.

Así mismo, el hecho de abordar el área de adquisición de la lectura desde un aspecto de desarrollo lingüístico y social adquiere gran pertinencia, puesto que proyecta hacia la mejora de las prácticas lectoras y comprensivas, asegurando optimizar el desempeño académico de los alumnos a lo largo de su escolaridad, especialmente porque es en los primeros años de primaria cuando los niños avanzan con bajas herramientas que no facilitan la consolidación del código lectoescrito. Razón por la que es

indispensable el desarrollo de una conciencia fonológica que afiance a la configuración de los procesos lectores.

En cuanto al componente académico, esta investigación demuestra los conocimientos adquiridos, y amplía la formación del investigador como futuro docente en el área del lenguaje. Esto porque para la apropiación y aplicación de este estudio se necesitó de una búsqueda profunda de las concepciones teóricas y de estrategias funcionales que permitieran demostrar la importancia de esta habilidad dentro de los procesos de lectura.

Del mismo modo, este trabajo sirve como base teórica para futuras investigaciones enmarcadas en el mismo campo, y amplifica los estudios acerca de esta temática, debido a que en el marco local no se hallan indagaciones dirigidas a este tema; convirtiéndose en una iniciativa fonológica que demuestra cómo desde los diversos componentes de la lingüística es posible abarcar la lectura.

Capítulo 2. Marco Referencial

2.1 Estado del Arte

Las investigaciones acerca de la enseñanza de la lectura han encontrado en disciplinas como la psicología, la lingüística, la neurociencia y la inteligencia artificial, métodos fehacientes a la hora de enseñar a leer. Los estudios encontrados poseen una estructura sólida de conocimientos sobre la naturaleza del acto de leer, del proceso de adquisición del lenguaje y sobre las dificultades que se pueden encontrar en tal desarrollo. Por lo que en los últimos años se le ha agregado a la enseñanza de la lectura, el fomento de una conciencia fonológica en los estudiantes. Entendida ésta como una habilidad metalingüística que consiste en “la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado” (Jiménez y Ortiz, 2000). Algunos autores también utilizan el término conciencia fonémica, como Hernández-Valle y Jiménez (2001), que la definen “como la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas”, la cual “sería consecuencia de la instrucción formal en lectura en un sistema alfabético”.

Para el desarrollo de esta investigación, fue necesario conocer los distintos antecedentes de estudios realizados bajo la misma línea, con el objeto de incrementar el grado de conocimiento respecto al objeto de estudio. Por lo que se recopilaron diez investigaciones que apuntan a un mismo objeto de estudio, la conciencia fonológica, y cómo ésta afianza el proceso de enseñar a leer. A continuación, se presentan desde un

contexto internacional hasta uno nacional las distintas investigaciones enfocadas en la conciencia fonológica.

En primera instancia, Aguilar Villagrán et. al., (2010), de la Universidad de Oviedo, en España; publicaron un artículo en la revista *Psicothema* acerca de *La velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura*, investigación realizada en España, por la Universidad de Oviedo que buscaba conocer la relación existente entre la velocidad de nombrar y la lectura, así como el valor predictivo que tiene la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar sobre el aprendizaje lector. Para el desarrollo de la investigación se tomó un total de 85 alumnos (47 niños y 38 niñas), procedentes de dos instituciones públicas de dos ciudades. Los sujetos fueron escogidos para participar en esta investigación cuando cursaban tercer grado de Educación Infantil; por lo que la edad media que se tenía al empezar el estudio era de 5 años y 6 meses. La investigación ejecutó tres instrumentos para la recolección de datos, uno de ellos fue la aplicación de la Prueba Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO) (Ramos y Cuadrado, 2006), con un total de 20 ítems (10 sílabas y 10 fonemas). Su administración fue de forma individual y duró aproximadamente 20 minutos.

El desarrollo de la prueba PECO, tuvo como objetivo medir el nivel de conciencia fonológica de los estudiantes. Otro de los instrumentos que se aplicó en esta investigación fue The Rapid Automatized Naming Test (RAN) (Wolf y Denckla, 2003), el cual se caracteriza por ser una prueba de aplicación individual, que tiene como meta la tarea de nombrar 200 estímulos lo más rápido posible, agrupados en cuatro

subtests. Dichos estímulos se presentan en cartulinas de 21x30 cm que contienen cinco filas con diez estímulos cada una. En esta investigación se presentaron 50 de cada uno de los siguientes estímulos: dígitos, letras, colores y dibujos. En cada subtest los estímulos se presentaron de forma aleatoria. Después, se tuvo en cuenta el tiempo que duraron los sujetos en nombrar todos los estímulos y el número de errores que se cometieron para, así, poder realizar un índice de eficiencia por cada uno de los cuatro subtest. Como tercer y último instrumento implementado en este estudio fue la Evaluación de la Decodificación Lectora. Para ella se utilizaron dos subtests del test PROLEC-R (Cuetos et al., 2007). El primer subtest que se desarrolló fue el de lectura de palabras, donde el participante leía 40 palabras (20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja frecuencia), estas palabras estaban balanceadas en cuanto a longitud y estructura silábica. La puntuación se obtuvo a partir de la precisión 0-40, y el tiempo de lectura. A mayor número de palabras bien leídas y en menor tiempo, mejores eran los resultados en la tarea.

El segundo subtest fue el de la lectura de pseudopalabras, presentando 40 palabras construidas mediante el cambio de una o dos letras a cada término de la lista de palabras que se presentaron en el primer subtest. La puntuación se obtuvo de la misma manera como se hizo en el primer subtest (Aguilar, et al., 2010, p. 3).

El procedimiento de esta investigación se dividió en dos tiempos. La primera vez fue durante los meses de octubre y noviembre de 2006 (tiempo 1), cuando los participantes habían iniciado tercero de educación infantil. En esta primera sesión fueron evaluadas la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado; teniendo como

resultado que de toda la muestra de participantes (85 alumnos), 32 pudieron realizar las tareas de velocidad de nombrar letras y dígitos, pues los demás no tenían dominio suficiente en esto. Todos los participantes fueron evaluados con la prueba de evaluación del conocimiento fonológico (PECO) y con el test de velocidad de nombrar (RAN). Y en junio de 2008, 20 meses después (tiempo 2), fueron de nuevo valorados para comprobar su desarrollo lector con los subtests de lectura de palabras y pseudopalabras del PROLEC-R.

Estas pruebas fueron aplicadas por los autores de este trabajo en el propio centro escolar, en una sala de tutorías cercana a las aulas de clases de los estudiantes; Por lo que, a la hora de realizar esta evaluación, los alumnos eran acompañados por el evaluador desde el aula a la sala contigua, en el que cada sesión duró alrededor de 40 minutos. Cabe aclarar que el nombre de la institución no se da a conocer en el trabajo.

Una vez completados los datos se analizaron con la aplicación informática SPSS para el tratamiento estadístico, con la finalidad de conocer la capacidad predictiva de las distintas variables. Teniendo como resultado que, el ejercicio de la velocidad de nombrar, puede proporcionar destrezas de conciencia fonológica en la lectura, y en relación con la influencia de la conciencia fonológica sobre la misma, las diferentes tareas de conciencia fonológica contribuyen de distinto modo a la lectura inicial. Los resultados encontrados mostraron correlaciones significativas con la lectura de palabra, donde r representa el índice de velocidad adquirida en cuanto a lectura, tiempo de lectura e índice de eficacia de las palabras, reflejado de la siguiente manera: velocidad:

($r = 0,29$; $p < 0,01$), tiempo de lectura :($r = -0,24$; $p < 0,05$) e índice de eficacia de las palabras: ($r = 0,38$; $p < 0,01$) (Aguilar, et al. p.4),

Otra investigación de este tipo fue la realizada por Moreno, Axpe y Acosta Víctor (2012); publicada en la Revista de Investigación Educativa, en España, la cual se basó en un programa de intervención sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). En este estudio se tuvo como objetivo diseñar un programa de intervención basado en los principios de la educación inclusiva, que apoyara el desarrollo del lenguaje y el acceso a la lectura. Para el desarrollo de la investigación se tomó una muestra de nueve niños de cuatro años, con TEL, que se encontraban en Educación Infantil, donde seis hicieron parte del grupo experimental y tres del grupo control. Al final de la investigación se mostraron los efectos del programa en las dimensiones relativas al desarrollo del léxico, procesamiento fonológico y longitud de enunciados, cuyos resultados reflejaron un avance significativo en todas las variables analizadas. La aplicación de la prueba se realizó en los colegios a los que acudían los niños, combinándose una fase en el aula habitual con otra en el aula de logopedia. Se efectuó un análisis de contraste pretest-posttest en las variables de léxico, procesamiento fonológico y longitud de enunciados. Esta investigación se aplicó durante dos períodos, el primero partió desde los meses de enero hasta junio del 2009 y el segundo período se realizó en el mes octubre del año 2009 hasta el mes de mayo del año 2010 (14 meses).

El trabajo en el primer nivel, ubicado entre los meses de enero y junio de 2009, se llevó a cabo con la realización de cuarenta y ocho (48) sesiones, con una frecuencia

de tres veces por semana y una duración de 45 minutos, cada una. Las sesiones tenían lugar en la primera hora de la mañana, coincidiendo con el espacio que las profesoras dedicaban al manejo del lenguaje oral (asamblea, rutinas y narración). Y en el segundo nivel (octubre del 2009- mayo del 2010), se hizo un trabajo individual con los niños fuera del aula con una duración de 30 minutos, aproximadamente. En esta fase se realizaron 72 sesiones, con una frecuencia de tres veces por semana, tiempo en que los niños se encontraban cursando el último año de Educación Infantil. Este segundo período se caracterizó por tener una aproximación más clínica e intensiva, reduciendo los objetivos de la intervención, para focalizarlos hacia el desarrollo del procesamiento de conciencia fonológica (conciencia léxica, silábica y fonémica) y del léxico, por medio del diálogo, scripts y narraciones.

Con el grupo experimental se realizó un contraste entre los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final, una vez aplicado el programa de intervención. Con el grupo control, se seleccionaron cuatro de las pruebas de la evaluación inicial y se volvieron a pasar coincidiendo con la evaluación final. Para el análisis de los resultados se hizo uso del programa SPSS (versión 18.0); fue así como, para valorar la efectividad del programa, se presentaron los resultados del contraste entre la evaluación inicial y final del grupo experimental, en aquellas variables que informan del rendimiento en el plano del léxico y en aspectos directamente relacionados con las bases del aprendizaje lector (conciencia fonológica y procesamiento fonológico).

En el campo léxico, se dio a conocer el contraste pretest-posttest en las tareas que valoraban el desarrollo léxico comprensivo y expresivo, cuyos resultados se

obtuvieron mediante el uso de instrumentos estandarizados, como el Peabody y los subtests de vocabulario y semejanzas del WPPSI. Así, se pudo demostrar que, “los sujetos mejoraron significativamente su desarrollo léxico como consecuencia del trabajo realizado, tanto en el plano comprensivo, como en el expresivo” (Moreno, et al., p.10), donde los niños en la evaluación final fueron capaces de aumentar significativamente el número de objetos que se les pedía definir mediante el subtest de vocabulario del WPPSI, y de expresar lingüísticamente las semejanzas habidas entre pares de objetos. Con respecto a las situaciones más espontáneas, los datos fueron en la misma dirección, pues se produjo un aumento significativo del volumen de palabras.

Y en cuanto al procesamiento fonológico, los resultados obtenidos en esta dimensión se valoraron utilizando las pruebas de Conciencia fonológica de Jiménez y Ortiz (1995) y el Test de Procesamiento Fonológico (PROFON) (Lara, et al., 2007). Este test produjo igualmente, cambios estadísticamente significativos en casi todas las variables analizadas, en el que se observó una mejora notable en las puntuaciones directas. Esta ganancia global se corroboró con los resultados del PROFON; pues se pudo observar que los mayores beneficios se dieron en el nivel silábico (conciencia silábica), seguido del nivel fonémico (conciencia fonémica), mientras que el programa no tuvo efectos estadísticamente significativos en el nivel intrasilábico (conciencia intrasilábica). No obstante, los efectos del trabajo realizado se evidenciaron mejor en las subpruebas que valoraban el reconocimiento del nombre y del sonido de las letras. En ambos casos, se partió de un desconocimiento casi total del nombre de los grafemas y de cómo se pronuncia cada fonema, mientras que en la evaluación final las puntuaciones medias se incrementaron notablemente, sobre todo en el reconocimiento del nombre de

las letras, lo cual apunta a que los sujetos empezaron a establecer las relaciones fonema-grafema, aspecto que es un área de especial dificultad en los niños con TEL y que se pudo lograr con la aplicación de la prueba. Los resultados tuvieron mayor solidez, puesto que la prueba también se aplicó al grupo control, y a diferencia del grupo experimental, éste no obtuvo progresos estadísticamente significativos en ninguno de los casos, lo cual permitió interpretar que los avances del grupo experimental fueron gracias al trabajo realizado. (Moreno, et al., p. 13).

Del mismo modo, se encontró un artículo publicado por Alegría Jesús (2014) de España, en la revista británica Taylor & Francis Group. Artículo que da cuenta de un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades—20 años después, donde se examinaron los primeros pasos del niño en el proceso de adquisición de la lectura teniendo como base los trabajos realizados en el curso de los últimos 20 años . Teniendo como tema central el desarrollo de los procesos de identificación de palabras escritas, argumentando que el dispositivo de identificación de palabras se desarrolla gracias a un mecanismo de autoaprendizaje que trabaja utilizando el procedimiento de ensamblaje fonológico. Además, expresa que la conciencia de la estructura fonológica del habla se encuentra en la base de habilidades relacionadas de manera causal con el desarrollo de los mecanismos de lectura. Por lo que el artículo plantea un argumento a favor de los métodos de enseñanza de la lectura de inspiración fónica, como herramienta para mejorar estos problemas haciendo uso de dominios de la fonología; como la discriminación fonémica y el acceso a las representaciones fonológicas de las palabras.

Igualmente, Bravo, Villalón & Orellana (2004) dieron a conocer un artículo basado en una investigación realizada por ellos en 2002 en Santiago de Chile, titulada *La Conciencia Fonológica Y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año Básico*, en la que se tuvo como objetivo conocer la relación que tienen los procesos cognitivos con el aprendizaje de la lectura inicial, estableciendo diferencias cognitivas existentes entre buenos lectores y lectores deficientes. Para el desarrollo de la investigación, los autores se basaron en investigaciones recientes, por lo que en el artículo se describen algunos procesos cognitivos básicos para el aprendizaje de la lectura inicial, a partir de dichas investigaciones. Bravo, et al. (2002), consideran la “etapa de lectura inicial” como un período en el cual los niños toman conocimiento del lenguaje escrito e inician su aprendizaje, el cual consta de varios estadios que inician con una etapa prelectora, hasta llegar a una etapa de lectura y de escritura alfabético-comprensiva; y el desarrollo fonológico como una “zona de desarrollo próximo” para el aprendizaje convencional de la lectura, razón por la cual es importante conocer el nivel de desarrollo que tienen los niños de primer año de educación básica (p.177).

En el texto señalan que en algunas investigaciones no todos los procesos cognitivos y psicolingüísticos que se realizan durante la etapa preescolar tienen igual incidencia en el buen aprendizaje del lenguaje escrito, por lo que la investigación que se desarrolló estuvo centrada específicamente en aquellos procesos que serían indispensables para el éxito en la lectura inicial. Para el desarrollo del texto, se basaron en los resultados obtenidos en una investigación de seguimiento de 260 alumnos de enseñanza básica, pertenecientes a distintas instituciones educativas en Santiago de Chile; los estudiantes se analizaron desde su ingreso en el primer año hasta fines del

tercer año. Los resultados obtenidos de la investigación reflejaron que los niños que ya traían desde primer año ciertas bases prelectoras, como el conocimiento de las letras y nombres propios, como días de la semana y un buen desarrollo de conciencia fonológica obtuvieron mejores resultados en lectura durante todo el periodo. Lo que llevó a concluir que las lecturas deficientes se deben a la carencia que tienen los sujetos en bases prelectoras (Bravo et al. (2004).

En la investigación se tomó como grupo de estudio a un grupo de niños que ingresaron a primer año básico en catorce cursos de doce escuelas municipales de la ciudad de Santiago de Chile, quienes al momento de su ingreso tenían seis años y once meses. La edad promedio que se manejó fue de seis años y cinco meses. El grupo estuvo compuesto por cuatrocientos niños, el cual fue dividido por partes iguales entre hombres y mujeres (50% y 50%); para así estudiar el nivel de conciencia fonológica y la relación con la lectura emergente (dominio de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para efectuar el aprendizaje de la lectura como la lectura misma (Whitehurst & Lonigan (1998), citado por Bravo et al. (2002), p, 178). Para el estudio se consideraron seis variables fonológicas de complejidad diferente y una prueba de lectura de palabras de uso corriente y frases. La lectura fue evaluada mediante una prueba simple debido a que la evaluación se llevó a cabo en los dos primeros meses de inicio de clases, período en el cual todavía no se inicia la enseñanza formal de la lectura. No obstante, a pesar de realizarse la investigación a inicios del año escolar los resultados obtenidos (analizados por evaluadores independientes de las escuelas), reflejaron que el 96% del grupo habían estado en jardín infantil y que un 5.5% de la población conocía el nombre de todas las

letras del alfabeto, pero sólo el 22,5% se encontraba en condiciones para iniciar con éxito el aprendizaje formal de la lectura.

La investigación tuvo como hipótesis que, “la mayor parte de los niños que ingresaron al primer año no tenían un umbral lector para iniciar el aprendizaje formal de la lectura con éxito” (Bravo, 2004, p. 178). Para la demostración de ésta, se aplicaron instrumentos como el Test PPL, *Prueba Predicción Lectora* (Bravo, 1997). Este test tiene como objetivo determinar algunos procesos predictores de la lectura, tales como: conciencia fonológica, procesos semánticos y procesos sintácticos. Esta prueba comprende subtests, de los cuales, para esta investigación, se desarrolló el subtest PPL-1, que evalúa la habilidad de los niños para identificar el primer fonema de una palabra; y el subtest PPL-2, que se basa en pedirle al niño que segmente pseudopalabras en los fonemas que las componen. También se implementó la Prueba de Alfabetización (PAI) (Villalón & Rolla, 1999), que tiene por objetivo evaluar distintos aspectos del desarrollo lector emergente en niños de jardín infantil y de primer año básico. Esta prueba está compuesta por varios tipos de tareas, de las cuales en este estudio se utilizaron cuatro subtests que evalúan la conciencia fonológica. Estos fueron: PAI-1: pronunciar los nombres de objetos dibujados al escuchar su serie de fonemas y mirar su imagen gráfica. PAI-2: Rimas, esta prueba se basa en encontrar palabras que no rimen con otras. PAI-3: señalar con una raya el número de fonemas de algunas palabras escuchadas y representadas gráficamente. Y PAI-4: este consta en reconocer semejanzas en los fonemas iniciales entre tres palabras representadas gráficamente. Cabe resaltar que cada uno de estos subtests se evalúa de forma separada.

Un tercer test fue la Prueba de Lectura Inicial, que comprende palabras y frases escritas y dibujadas que los niños debían reconocer visualmente. Esta prueba de lectura estuvo destinada a evaluar el nivel de lectura emergente que tenían los niños mediante la asociación entre imágenes y palabras o frases escritas. Para responder correctamente en esta prueba los niños debieron estar iniciando el proceso de decodificación, ya que necesitaban identificar, al menos, algunos de los segmentos de las palabras escritas para asociarlos con el dibujo.

En este estudio las variables fonológicas independientes (VI), estuvieron constituidas por seis subtests destinados a evaluar diferentes niveles de la conciencia fonológica. Las cuales son: pronunciar el fonema inicial, segmentar pseudopalabras, hacer síntesis con fonemas, distinguir una palabra no-rimada, señalar el número de fonemas con trazos escritos y reconocer palabras con igual fonema inicial. Teniendo como variable dependiente (VD), el nivel lector. El análisis de los resultados se efectuó utilizando el cálculo de promedios, correlación y regresión múltiple de las variables independientes sobre la variable dependiente y luego se hizo un cálculo de análisis factorial para las variables independientes.

Se obtuvo como resultado global, que el 11,3 % de los sujetos (45 niños) presentaron deficiencias en el desarrollo fonológico para iniciar con éxito la lectura; y el 22,5% (90 niños) de los sujetos tuvieron un rendimiento alto en las pruebas, lo que garantiza un buen desarrollo fonológico que permite una lectura adecuada. Lo que evidencia que el desarrollo de la conciencia fonológica es un factor fundamental para el proceso de la lectura. (Bravo et al. (2004, p. 5-7).

Es importante agregar, que en el mismo año, Bravo publicó un artículo en la Revista Latinoamericana de Psicología en pro del desarrollo de la lectura. El artículo plantea la conciencia fonológica como una posible Zona de Desarrollo Próximo que ayuda al aprendizaje de la lectura inicial titulada *La conciencia fonológica como una posible Zona de Desarrollo Próximo para el aprendizaje de la lectura inicial*; y para el desarrollo de éste, Bravo utilizó lo realizado en la investigación que hizo junto con Villalón y Orellana, donde demostraron que el desarrollo de la conciencia fonológica mediante la mediación pedagógica es fundamental para el aprendizaje de la lectura. Especialmente si se aplica en las etapas entre kindergarden (jardín de infancia) y el primer año de educación básica. Esto, porque el ejercicio de una conciencia fonológica durante los años de jardín puede tener un efecto causal en el éxito para aprender la decodificación del lenguaje escrito. (Bravo,2004, p.25-30)

Este artículo tuvo como objetivo describir y analizar la conciencia fonológica como una “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) para el aprendizaje de la lectura inicial. Puesto que en la investigación se establece que la aplicación de la ZDP implica que el niño se encuentra en condiciones de aprender a leer, pues puede activar dos componentes centrales que son la conciencia fonológica oral y la aproximación cognitiva al lenguaje escrito (activación que se efectúa con la ayuda del educador). Al desarrollar la conciencia fonológica adquiere la habilidad de identificar los fonemas, lo cual es difícil debido a que éstos se deben abstraer de la corriente del lenguaje oral, luego aprende a segmentarlos y por último a articularlos. Bravo (2004) afirma en palabras de Clay y Cazden (1993), que “la circunstancia más pragmática para enseñar a tomar conciencia de los sonidos es la escritura, donde la segmentación es parte

fundamental de la tarea” (p. 258). Lo que permite entender que más allá de identificar los sonidos, el niño debe aprender a segmentar éstos, para así articularlos sin ningún problema; debido a que al segmentarlos el proceso de identificación se potencializa y la articulación se da de forma exitosa, obteniendo una lectura adecuada.

De igual manera, Velard, Canales y Meléndez (2010), realizaron una investigación en la provincia constitucional del Callao, Perú, donde se tuvo como base la tesis psicolingüística y cognitiva que considera que para el aprendizaje de la lectura es indispensable haber alcanzado un nivel de desarrollo en la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito, la memoria verbal y los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje verbal. En tal sentido, se planteó el estudio de dichas variables como predictoras del aprendizaje lector en niños que ingresaron al primer grado de primaria en la región del Callao, Perú. Para el desarrollo de la investigación se aplicó el Test de Habilidades Prelectoras (THP) compuesto por cuatro subtests; el primero evaluó la conciencia fonológica, el segundo el conocimiento del nombre y el sonido de las letras, el tercero la memoria verbal y el cuarto evaluó los componentes sintácticos y semánticos del lenguaje oral. Tras el análisis de los datos, Velard et al. (2010) concluyeron que la aplicación de este test ayudaría al medio académico y profesional a valorar el nivel de aprendizaje de la lectura en los estudiantes para así identificar las dificultades e intervenir correctamente. (Velar, Canales & Meléndez, 2010, p. 61-65).

Del mismo modo, Hernández & Jiménez (2001), en el estudio titulado *Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la*

intervención?; trabajo realizado en la Universidad de la Laguna en España, tuvo como objetivo comprobar si con un programa de instrucción directa en conciencia fonémica con apoyo visual de letras, los niños con retraso lector mejorarían en sus procesos fonológicos y como consecuencia, en la habilidad de decodificación. En él se trató de determinar si la edad es un factor influyente sobre la eficacia del tratamiento. Para el desarrollo de la investigación se tomó una muestra de 34 sujetos con retraso lector, los cuales se distribuyeron en primer lugar en un grupo experimental de 12 sujetos que comprendían una edad de ocho años con ocho meses; un segundo grupo experimental de 12 sujetos más jóvenes (siete años con un mes), el cual siguió el mismo tipo de programa que el primer grupo experimental, y por último, un tercer grupo que era el grupo control compuesto por 10 sujetos con una edad de 8 años con 7 meses de edad, quienes no recibieron ningún entrenamiento en habilidades lectoras.

Los resultados indicaron que todos los grupos que recibieron instrucción directa en este tipo de habilidades mejoraron en comparación con el grupo control. Además, los resultados demostraron que los niños más jóvenes obtuvieron mejores ganancias que los niños con mayor edad, teniendo en cuenta que a los dos grupos experimentales se les aplicó el mismo programa de entrenamiento. Lo que sugiere que la edad sí constituye un factor clave en el campo de la re-educación, ya que el déficit fonológico se consolida con la edad, comprometiendo así el desarrollo de las habilidades lectoras, haciendo su recuperación más compleja (Hernández & Jiménez, 2001, p.379-395).

De igual forma, Trías, Cuadro y Costa (2009), presentaron un estudio en la Universidad Católica del Uruguay sobre el desarrollo de la conciencia fonémica

mediante la evaluación de un programa de intervención, donde se tuvo como objetivo evaluar los efectos en el largo plazo de un programa de intervención a niños en básica primaria, para la estimulación de la conciencia fonémica a medida que los niños avanzaban en su escolaridad y en la adquisición del lenguaje escrito. Para la investigación se entrenó a un grupo de niños en tareas de conciencia fonémica mientras cursaban el último año de Educación Inicial. Se evaluó su reconocimiento de letras y conciencia fonológica en la fase previa y posterior a la intervención realizada en contexto de aula. Después, al comenzar el primer año escolar se los volvió a evaluar en las mismas variables, tomando medidas de reconocimiento de palabras y de pseudopalabras. En esta investigación Participaron 51 niños de Educación Inicial, en la que el grupo experimental recibió instrucción en grafemas y en conciencia fonológica, mientras que el grupo control se dejó intacto. En los distintos momentos de la escolaridad se evaluó: conciencia fonémica, reconocimiento de letras y de palabras y fluencia lectora. Al iniciar el primer año, los participantes ya estaban familiarizados con el lenguaje escrito, alcanzando altos niveles de conciencia fonémica y en el reconocimiento de palabras.

Considerando la condición experimental, el grupo entrenado en conciencia fonológica y grafemas mantuvo niveles más altos en segmentación y lectura de palabras, aunque no resultó estadísticamente significativo. En el desarrollo no se observaron diferencias al comparar la fluencia lectora en tercer año. Los resultados de la investigación se interpretaron desde la relación causal bidireccional entre conciencia fonológica y lectura, que acelera los procesos de desarrollo en una lengua transparente como el castellano (p.177-184).

Al igual que las anteriores, Mondragón (2015), dio a conocer una propuesta de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación titulado *Recuperación lectora basada en la conciencia fonológica: una evaluación de impacto con profesores de zona rural*, en el municipio de Villapinzón en el departamento de Cundinamarca en Colombia. Esta investigación se basó en una metodología de carácter mixto. Teniendo un diseño metodológico de corte evaluativo, con el fin de evaluar el impacto de un programa de recuperación lectora basado en la conciencia fonológica y dirigido a profesores de básica primaria y docentes en formación de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón, Cundinamarca. En este estudio, Mondragón (2015), conceptualizó la conciencia fonológica desde el planteamiento de Jiménez y Ortiz (2007), que la define como “una habilidad que permite reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral” (p. 203).

La evaluación de impacto cubrió cuatro etapas centrales. La primera se inició con el diseño y validación de cuatro módulos de trabajo del programa teniendo en cuenta cuatro temas: los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, la conciencia fonológica, la recuperación lectora y el diseño de proyectos pedagógicos de aula.

La segunda consistió en una capacitación a los docentes que conformaron voluntariamente la población de la investigación, quienes dieron a conocer sus percepciones acerca de las experiencias en torno a los procesos de adquisición de la lectura y la recuperación lectora e iniciaron la apropiación de los módulos. La tercera, consistió en propuestas y diseños pedagógicos planteados por los profesores para el mejoramiento de la conciencia fonológica; para así, afianzar los procesos lectores en los

estudiantes. Y en la cuarta etapa se llevaron a cabo los proyectos pedagógicos propuestos por los profesores, para luego realizar un proceso de validación, evaluación y sistematización, que llevara a la institucionalización de los mismos.

La aplicación del programa tuvo como resultado que esta investigación funciona como aporte que ayuda a mejorar el nivel de capacitación que tienen los maestros de básica primaria en el área rural en el tema de la lectura. Esto, porque al realizar el estudio los profesores se apropiaron de los distintos postulados teóricos acerca de la conciencia fonológica y de los programas que derivan de su aplicación, permitiéndoles conocer los procedimientos de orden cognitivo que ejecutan los estudiantes en el acto de leer y, así, desarrollar de manera eficiente el proceso de lectura en el aula.

En conclusión, de acuerdo con las anteriores investigaciones presentadas, cabe decir que cada una de ellas reconoce que el desarrollo de la conciencia fonológica es fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura; por lo que el individuo será un buen lector siempre y cuando desarrolle los procesos cognitivos pertinentes, y supere las tres fases que se requieren superar para ser un buen lector, las cuales consisten en identificar, segmentar y articular. Aunque no todas las investigaciones hablan de una ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) como Bravo (2002-2004) en sus tres textos, implícitamente se puede notar que las demás apoyan la teoría vigotskiana, en el sentido de que la lectura se aprende mejor cuando las actividades se realizan de forma proactiva. También, que los maestros deben conocer el nivel

fonológico que manejan los estudiantes antes de enseñar a leer, y que diseñen diversas formas de enseñanza donde la identificación de los fonos le resulte sencillo al alumno.

La conciencia fonológica, más que un proceso psicológico cognitivo, es pieza clave para la formación de buenos lectores, pues si nos detenemos en los análisis que cada investigación hizo de los resultados que obtuvieron, llegamos a la conclusión de que aquellos niños que presentaban problemas de lectura o que habían sido tachados de malos lectores, sólo tenían esta habilidad dormida, pues al ejecutar las distintas estrategias, estos “malos lectores” obtuvieron resultados excelentes al final de las pruebas. Por lo que se puede afirmar que es el manejo de la conciencia fonológica lo que se debe enseñar antes de la etapa de lectura inicial, para que así el estudiante se desenvuelva con gran habilidad en el proceso de lectura, y lea de manera correcta.

Cabe aclarar que en el plano local no se encontraron investigaciones bajo esta línea de estudio, lo que justifica el desarrollo de este trabajo.

2.2 Marco Teórico

Diversos autores han planteado la relación que existe entre la conciencia fonológica y la enseñanza-aprendizaje de la lectura; por lo que la han considerado como un factor fundamental dentro de la habilidad que desarrolla el niño para el aprendizaje de ésta. A continuación, se presentan algunas teorías que apuntan a este objeto.

2.2.1 La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura.

La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística que consiste en “la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado” (Jiménez y Ortiz, 2000). Algunos autores también utilizan el término conciencia fonémica, como Hernández-Valle y Jiménez (2001), que la definen “como la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas”, la cual “sería consecuencia de la instrucción formal en lectura en un sistema alfabético”

Según estos autores, los procesos que componen la conciencia fonológica y la conciencia fonémica son los mismos, segmentar las palabras en sus fonemas, identificar fonemas dentro de las palabras, reconstruir una palabra a partir de sus fonemas, agregarle u omitir fonemas, etc.; por lo que no existiría diferencia entre ambos términos.

No obstante, otros autores sostienen que la definición de conciencia fonológica dada por Hernández y Jiménez (2001), se refiere a una consecuencia de la enseñanza de la lectura que posiblemente está más asociada con las diferencias en el significado que con la pronunciación. Hecho que sostienen Morais, Alegria y Content (1987), quienes

propusieron usar el término “conciencia segmental” (“segmental awareness”), para describir esta habilidad (conciencia fonológica) que deben tener los niños para descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras. La conciencia segmental opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas, en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado.

En el aprendizaje de la lectura, el desarrollo de la conciencia segmental es como “una interfase entre las instrucciones del profesor y el sistema cognitivo de los niños”, necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema. (Morais et. al., 1987).

En este sentido, Lundberg (1988), por su parte, estimó que la segmentación fonémica no se desarrolla espontáneamente, sino que necesita la instrucción, produciéndose una retroalimentación con el aprendizaje lector.

De esta manera, la conciencia fonológica se entiende como la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), y como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre este lenguaje, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias fonémicas, entre otras.

Lonigan, Burgess y Carrillo (1994), Defior (1996), y Anthony y Barker (1998), coincidieron en proponer la intervención pedagógica para la aproximación al lenguaje escrito, debido a que los procesos fonológicos incluidos dentro del concepto de conciencia fonológica se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas, que pueden ser previos a la aproximación al lenguaje escrito, hasta otros de mayor complejidad, como segmentarlas o pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles fonemas que serían en su mayor parte consecuencia de su aprendizaje formal.

Así mismo, Bravo (1999), expuso que el procesamiento fonológico es “un proceso cognitivo y verbal de la conciencia fonológica, que cumple el papel de “motor de partida” para la decodificación”; y que la activación de este “motor de partida” depende directamente de la intervención pedagógica, puesto que la enseñanza de los fonemas van de la mano de la enseñanza de la lectura.

Por las anteriores razones, los docentes deben acompañar de manera didáctica e interesada esta habilidad cognitiva que posee el niño y que requiere ser desarrollada aún más, para la obtención de excelentes resultados en el proceso de lectura.

En otra investigación desarrollada por Lonigan, et al. (1998), los resultados obtenidos convergen en que los niños que tienen mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del Coeficiente Intelectual, del vocabulario o del nivel socioeconómico; debido a que su desarrollo puede ser estimulado por algunos métodos de enseñanza de la lectura, en la medida en

que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos que le permiten articular las palabras para entender su significado (aplicación de la conciencia fonológica).

A partir de lo anterior, es posible notar que los diversos autores apuntan a la relación que hay entre la conciencia fonológica y la enseñanza de la lectura, donde los docentes deben intervenir de forma eficiente en el desarrollo de esta habilidad cognitiva para que el niño pueda identificar, segmentar y articular las unidades fonológicas del lenguaje de forma correcta sin ningún tipo de problema.

Además, se entiende que, así como existen diversos aspectos estructurales del lenguaje hablado como lo son los sintácticos, semánticos, pragmáticos y morfológicos, que ayudan a la enseñanza-aprendizaje de la lectura, también existen otros aspectos estructurales, como lo es el fonológico, entendido como la capacidad que tiene el niño de reconocer las unidades fonológicas del lenguaje hablado. Por lo que, si el niño es consciente de este aspecto específico del lenguaje oral, se podrá afirmar con seguridad que el sujeto ha desarrollado una conciencia fonológica, variable que se relaciona significativamente con el éxito de la lectura.

2.2.2 Zona de desarrollo próximo y la conciencia fonológica.

Al introducir la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Vygotski (1988) expandió las posibilidades de aprendizaje del niño, convirtiendo dichas experiencias en desarrollo. Además, acuñó otros términos como Zona de Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Potencial.

La zona de Desarrollo Real se entiende como el nivel cognitivo alcanzado por el alumno en el momento en que se le evalúa sin la ayuda o intervención del docente, y la Zona de Desarrollo Potencial, es todo lo que puede desplegar el niño, ya no por sí solo, sino como producto de la intervención mediadora del maestro. En cuanto a la Zona de Desarrollo Próximo, se concibe como la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del maestro, de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotski, 1998, p.133).

Según Rosas y Sebastián (2001), el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” implica para el niño que está en condiciones de aprender a leer, dos componentes centrales: el nivel de conciencia fonológica oral, y la interacción de los componentes escuchados de las palabras con el lenguaje escrito; proceso que se efectúa con la ayuda del profesor. La mediación del maestro le aporta las claves para que vaya estableciendo asociaciones dinámicas entre ellos. En esta interacción “el niño utiliza signos cuyo control voluntario aún no puede ejercer”, pero gracias a la intervención del docente podrá interiorizarlos y apropiarse de ellos. (Rosas y Sebastián, 2001, p.46).

En los aprendizajes de mayor complejidad, como es el lenguaje escrito, donde muchos niños tienen dificultades para lograrlo por sí mismos, la mediación del educador consiste en hacerles tomar conciencia de los componentes fonológicos de las palabras, y luego, enseñarles la integración de las secuencias de fonemas de las palabras orales con las palabras escritas. Su objetivo es lograr el nivel de asociar exitosamente los

componentes fonémicos del lenguaje oral, con los ortográficos del lenguaje escrito. Para ello, se lleva a cabo un análisis fonológico (conciencia fonológica), el cual en la práctica escolar causa la habilidad para identificar palabras a partir de "sonorizar" los elementos que las componen. Los niños que pueden efectuar un análisis fonológico reconocen que las palabras riman, comienzan o finalizan con un mismo sonido, y que están compuestas de fonemas que pueden ser manipulados para crear nuevas palabras. El aprendizaje del lenguaje escrito requiere una transformación cualitativa de las estructuras cognitivas del lenguaje oral. Este proceso se produce en la medida en que las palabras son asociadas con su pronunciación. Según Bravo (1999), La articulación oral de las palabras, es una “gestalt fonográfica”, la cual es el primer enlace consciente que efectúan los niños en el acceso al significado de las palabras escritas.

En este punto, Cubero y Luque (2001), apuntan que la articulación oral de las palabras decodificadas coincide con “la unidad de análisis de la actividad psicológica, que para Vygotski era el significado de la palabra” (p. 51). Además, el aprendizaje de la segmentación de las palabras en sus fonemas y la integración de la serie fonemática en una pronunciación, asociándolas con las palabras escritas, da el nivel de desarrollo potencial más próximo para el aprendizaje de la lectura.

De lo anterior, se percibe que la Zona de Desarrollo Real es entonces, el grado cognitivo y lingüístico alcanzado por el alumno que ingresa al último año de educación inicial, y que es en la Zona de Desarrollo Potencial, donde el niño logra la decodificación y comprensión lectora. Hecho que aunque es significativo no implica que los niños posean el umbral cognitivo necesario para comenzar su aprendizaje de la

lectura; por lo que la intervención del profesor se da en la *Zona de Desarrollo Próximo*; formando en el niño las condiciones mentales necesarias al estimular la conciencia fonológica, actuando directamente en la Zona de Desarrollo Próximo, y a su vez en las capacidades cognitivas del individuo, permitiéndole acceder con éxito al código escrito; tal y como lo expuso Poveda (2011) quien sostiene que “[...] la conciencia fonológica es el motor de arranque para un aprendizaje inicial de la lectura” (p. 53), debido a que se ubica en la zona de desarrollo real y desde allí propicia el desarrollo de capacidades para que el estudiante, mediante el andamiaje construido por el docente, alcance la Zona de Desarrollo Potencial.

Lo anterior, explica que el estudiante con las habilidades adquiridas en la Zona de Desarrollo Real, va a transitar a un lector inicial, en el que se va a desempeñar apropiadamente, pero que permanecería relativamente estático si no se le construye un andamiaje, hasta la zona de Desarrollo Potencial con nuevos niveles de desarrollo lector.

El andamiaje es una construcción que da apoyo al estudiante para que a través de la interacción, ya sea con el docente o con un par, logre conseguir nuevas construcciones cognitivas, “el andamiaje implica ofrecer un apoyo adecuado y guiar a los niños en función de su edad y el nivel de experiencia” (Poveda, 2011, p. 16).

La Zona de Desarrollo Próximo y el andamiaje, son construcciones sociales. Se aprende con la ayuda de los demás, en el ámbito de la interacción social y la utilización del lenguaje como herramienta mediadora. El nivel de desarrollo que el estudiante puede alcanzar con la ayuda, guía o colaboración de los adultos o de sus compañeros siempre

será mayor que el nivel que pueda alcanzar por sí sólo, por lo tanto el desarrollo cognitivo completo requiere de la interacción social (Poveda, 2011, p. 58). En este contexto, el lenguaje, como lo indica Vigotsky, es la herramienta social de mediación y organización del pensamiento.

Es así como los distintos autores presentados, plantean que la conciencia fonológica funciona como una Zona de Desarrollo Próximo para el aprendizaje de la lectura, lo cual se sustenta mediante la aclaración del factor primordial que permite la buena adquisición del lenguaje escrito, factor denominado *conciencia fonológica*, la cual brinda que el maestro pueda desarrollar en el niño la habilidad o desempeño máximo en la decodificación, segmentación y articulación de cada unidad fonológica perteneciente al código escrito. Esta ZDP implica un punto de concentración de los esfuerzos psicopedagógicos para que los niños rompan el código escrito y accedan a su significado.

2.2.3 El concepto de umbral lector y su relación con el éxito en la lectura.

Los niños que ingresan al primer grado de educación primaria cuentan con las condiciones cognitivas y lingüísticas para aprender a leer. A este nivel de dominio, con el cual el niño se enfrenta al aprendizaje de la lectura, se le denomina *umbral lector*. El umbral lector es el conjunto de habilidades y procesos cognitivos y lingüísticos con los cuales el niño inicia su aprendizaje formal de la lectura. Es importante conocer el nivel de umbral lector que posee el estudiante, ya que de esta forma se pueden explicar las causas de las dificultades, y así realizar estrategias pedagógicas que prevengan futuras deficiencias.

Un estudio actual de Bravo et al. (2004) dio a conocer la variable que predice el desempeño escolar en el aprendizaje de la lectura en primer año de educación básica, junto con otras variables específicas que pronostican el desempeño futuro en la lectura y en el rendimiento escolar; las cuales son: el conocimiento del sonido de algunas letras, la fluidez y velocidad para nombrar objetos y la conciencia fonológica. De igual forma, Bravo et al. (2002), dan a conocer el concepto de *Literalidad Emergente* o también conocida como *La alfabetización emergente*, la cual es la continuidad pedagógica entre la educación inicial y la primaria. En otras palabras, es una visión continua del aprendizaje de la lectura sin una separación entre la etapa previa a la lectura y el aprendizaje de la lectura propiamente.

Para lograr esto, Bravo et al. (2002) afirman que es importante que los planes de formación docente apunten a unificar criterios, modelos teóricos y metodología, además de articular desde el punto de vista administrativo y formal, la educación inicial y la primaria. Así mismo, es preciso exponer tempranamente al niño a un ambiente letrado, es decir, que tenga contacto con libros, o que desarrolle juegos con rimas, entre otros. Esto para que el niño vaya desarrollando la habilidad de identificar y segmentar las palabras y luego pronunciarlas de forma correcta, permitiendo un desarrollo eficiente que llevará a una adquisición significativa del lenguaje escrito.

Así también, se evidencian algunas recomendaciones prácticas que podrían fortalecer esta actividad; las cuales consisten en integrar los planes y programas de educación inicial y primaria, propuestos por el Ministerio de Educación, estableciendo una estrecha y permanente coordinación entre los profesores de educación inicial y los

de educación primaria, con el fin de concertar esfuerzos que apunten a garantizar el aprendizaje exitoso de la lectura, para prevenir futuros problemas lectores, interviniendo oportunamente en la etapa de la educación inicial.

Cabe resaltar que Bravo et al. (2004), se detienen en que la fomentación de la conciencia fonológica se debe llevar a cabo entre la educación inicial y la básica primaria, así mismo lo señalan los demás autores traídos a colación, pues todos hablan del *niño*. Por lo que, es preciso dar a conocer que el Ministerio de Educación define *educación inicial*, como un derecho impostergable de la primera infancia, cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de los niños, desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven; favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Esta no busca la preparación para la escuela primaria, sino que le ofrece al niño experiencias retadoras que impulsen su desarrollo en ambientes donde juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura. Lo que implica que la activación de los procesos fonológicos en la enseñanza preescolar cumpliría el papel de detonador de la decodificación, ya que compromete a los niños en el dominio de los componentes fónicos del lenguaje oral y facilita su asociación con la escritura, en la medida en que el sujeto toma conciencia de que las letras representan sonidos significativos de su propio lenguaje, que se pueden articular en palabras y entender su significado, apropiándose del proceso de decodificación. La intervención mediadora del

educador va produciendo una transformación de las estructuras cognitivas en los alumnos, que facilita que encuentren el significado de las palabras a medida que las decodifican.

Este logro depende en gran medida de la interacción entre los métodos de enseñanza, que les permitan ir desarrollando estrategias lectoras más avanzadas (automatización, velocidad, comprensión) para alcanzar el dominio total de los procesos fonológicos; para esto, los niños deben tener contacto con rimas, ritmos y diferencias silábicas. El trabajo psicolingüístico que efectúan los niños en interacción con la ayuda de los maestros en procesos fonológicos, tales como la segmentación de palabras, la omisión de fonemas, la integración de secuencias fonémicas, entre otros, contribuye a configurar esquemas cognitivos fonémicos que facilitan el aprendizaje del código. Este proceso de interacción pedagógica produce la máxima aproximación entre las habilidades fonológicas de los niños y las metodologías de enseñanza de los maestros.

El desarrollo de los procesos fonológicos facilita aprender a leer y este aprendizaje, a su vez, produce un desarrollo metafonológico que les permite tomar conciencia de los procesos cognitivos, de forma individual, que están aplicando en la lectura. La enseñanza de los fonemas hace que los niños tomen mayor conciencia de que las palabras escritas están estructuradas cognitivamente en segmentos correspondientes al lenguaje oral y que es por esa vía por donde se pueden decodificar.

Por último, Lonigan, et al (1998), consideraron que el desarrollo de las habilidades fonológicas puede requerir instrucción formal o informal sobre las palabras

impresas y el alfabeto, así como también encuentran una relación entre el desarrollo de los diferentes niveles de conciencia fonológica y las habilidades lectoras.

2.2.4 El aprendizaje de la lectura.

Según Campos et al. (2015), para leer es necesario emplear los elementos lingüísticos de forma apropiada para su función y contexto. Ello porque, leer se concibe como la posibilidad cognitiva de acceder socialmente al conocimiento, por ser producto de la interiorización de significados que van sufriendo transformaciones y a su vez permiten el desarrollo de estrategias para manipular intencionalmente las unidades de sonido.

Por otro lado, Jiménez (2004), quien cita a Bravo (1999), sostiene que el aprendizaje de la lectura requiere el desarrollo de una base psicolingüística adecuada, que se manifiesta en la capacidad de discriminación auditiva consciente de sílabas y fonemas (lo que apunta a la conciencia fonológica), acompañada de una red de contenidos semánticos mínima, junto con una habilidad de asociación visual-verbal, que permite reconocer las claves ortográficas del idioma. Es así, como a raíz de lo expuesto por Jiménez (2004), se entiende que dentro del proceso de lectura se hallan otros subprocesos que radican en procesos perceptivos, definidos como un momento de análisis y reconocimiento de la información (Jiménez, citado por Campos et al. (2015). Éstos proceso son: los procesos léxicos, vistos como la búsqueda y recuperación de significado de las palabras, los procesos sintácticos, que permiten conocer la organización de las palabras dentro de la oración y la función de éstas a partir de reglas que ceden ante la segmentación de los textos, o clasificar de manera que se acceda al

significado, y los procesos semánticos, que son las relaciones conceptuales entre los elementos de una frase. En cuanto al nivel pragmático este depende del contexto social, se desarrolla de acuerdo con la maduración del niño, y es en la fomentación de este nivel donde se construye un lenguaje estructurado y funcional.

Porta (2012) afirma que desde el enfoque cognitivo la lectura se admite como una habilidad compleja que involucra diversos procesos y recursos perceptivos, cognitivos y lingüísticos. Por lo que resalta la participación del contexto dentro del aprendizaje de la lectura, rescatando la importancia del nivel académico de los padres, la escuela, las creencias del docente, sus estrategias de interacción verbal, el currículo y el ambiente literario del aula, además de nombrar aspectos socioculturales como el nivel socioeconómico familiar y las políticas educativas implementadas para la enseñanza de la lectura.

Así, la adquisición de la lectura está enmarcada en una serie de procesos evolutivos y contextuales, que cuando el niño ingresa al colegio, previamente ha logrado un recorrido en su desarrollo y aprendizaje, producto de su evolución e interacción con el medio. En este sentido, leer y escribir son aprendizajes que van surgiendo de la mano con otros hallazgos que el niño realiza en sus primeros años de escolaridad.

2.2.5 Cómo funciona la conciencia fonológica.

Es de cuestionar cómo desde la naturaleza de la transmisión nerviosa se generan procesos que facilitan la interpretación y promueven el aprendizaje, procesos tales como

el de la conciencia fonológica, habilidad metalingüística que lleva al cerebro a reflexionar sobre lo reflexionado. Es por ello que, a la luz de estas diversas implicaciones que conlleva el acto de leer, es necesario ilustrar cómo desde el cerebro se desarrolla esta conciencia.

Ardila (1992) afirmó que “La conducta humana es la resultante de la actividad integrada del cerebro” (p. 257). El lenguaje como función cognitiva se desarrolla a la par con otras funciones, que son la atención, percepción, memoria y pensamiento, las cuales guardan relación entre sí. Damasio (1992) explicó que aunque tradicional y conceptualmente se ha realizado una clasificación funcional del córtex cerebral, según algunas investigaciones neurobiológicas y psicológicas, se hace innecesaria la postulación de módulos o estructuras cerebrales propiamente lingüísticas.

El desarrollo cerebral pone en acción mecanismos complejos que dan lugar a los procesos mentales superiores, los cuales van más allá de la localización de las funciones en estructuras cerebrales. De esta manera, la evolución biológica del niño por sí sola no es capaz de producir funciones psicológicas superiores, como el empleo de signos y símbolos, éstos son el resultado de la interacción social. Es así como, “en nuestros cerebros hay una colección de circuitos cerebrales ensamblados, que gracias a una serie de hábitos inculcados en parte por la cultura y en parte por la autoexploración individual, conspiran para poder producir una máquina virtual más o menos ordenada” (Dennet, 1995, p. 241).

Así, partiendo de la importancia del lenguaje y sus implicaciones en el desarrollo de adquisición de los procesos lectores, se crea una relación estrecha con mecanismos

cerebrales que hacen posible el aprender y facilitan el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica, hecho que permite afianzar dichos procesos. Se muestra entonces que la conciencia fonológica es una habilidad que lleva a que los niños reflexionen sobre la estructura de las unidades del lenguaje; ya que como habilidad metalingüística permite optimizar la adquisición eficaz de la lectura. Ahora bien, cabe resaltar que la aplicación de una conciencia fonológica se desarrolla en una secuencia de estadios, que Jiménez (2007, p. 23), identificó como etapas.

En una primera etapa, los niños reconocen las palabras escritas de forma logográfica sin ninguna mediación fonológica. Luego desarrollan estrategias de decodificación fonológica durante la etapa alfabética y posteriormente en la etapa ortográfica desarrollan estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de la palabra. En un sentido más claro, cada una de las etapas consisten en:

2.2.5.1 Etapa logográfica. Se destaca el reconocimiento de las palabras por sus características (formas, tamaños, etc.). El niño las reconoce como unidades independientes, a las que aún no les da una connotación fonológica.

2.2.5.2 Etapa alfabética y ortográfica. El hecho de adquirir formalmente la habilidad lectora se da a través de dos etapas: la alfabética, en la cual se desarrollan estrategias de decodificación fonológica, y la ortográfica, en la que se instauran estrategias de reconocimiento directo a partir de la representación ortográfica de las palabras. En estas dos últimas etapas, en la medida en que se da la correspondencia entre los fonemas y los grafemas, la producción escrita será más próxima a la forma correcta; cuando culmina la etapa ortográfica se puede asegurar que el lectoescritor ha dado inicio

al desarrollo léxico-ortográfico. Por lo que, la decodificación fonológica es indispensable para que el lenguaje escrito alcance el nivel de comprensión oral.

La conciencia fonológica no constituye una entidad homogénea; por el contrario, se consideran diferentes niveles. En relación con el estudio de los niveles, se han propuesto dos interpretaciones diferentes.

1. Los niveles de conciencia fonológica se establecen de acuerdo con la dificultad de las tareas que pueden variar dependiendo de las demandas lingüísticas, analíticas y de memoria que requieran (Jiménez 2007, p. 23-25).

2. Treiman (1991) citado por Jiménez (2007), se refiere a la conciencia de diferentes unidades lingüísticas, en las que propone un modelo jerárquico de niveles de conciencia fonológica: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. A continuación se hace una descripción teórica acerca de cada uno de ellos (Jiménez, 2007, p. 26-27).

2.2.5.3 Conciencia silábica. Se entiende como la habilidad para segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra.

2.2.5.4 Conciencia intrasilábica. Habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset se refiere a la parte de la sílaba, compuesta por las consonantes iniciales, la otra parte de la sílaba es la rima, compuesta por la vocal y las consonantes que siguen.

2.2.5.5 Conciencia fonémica. Es vista como la habilidad metalingüística encargada de señalar que las palabras están constituidas por unidades sonoras discretas, que son los fonemas.

Según la teoría descrita, la conciencia fonológica es un gran aporte en el trabajo de habilidades enfocadas en alcanzar procesos metalingüísticos, incidiendo en el lenguaje en aspectos sintácticos, léxicos, pragmáticos y fonológicos. Además, las escuelas carecen de innovación en cuanto a metodologías implementadas en el aula para desarrollar el reconocimiento y conciencia de los sonidos fonológicos, lo que ha causado fracaso en el aprendizaje lector.

Condemarín (2001, p. 8) afirma que en los primeros años los niños desarrollan habilidades a nivel visual, auditivo y articulatorio importantes para la adquisición de procesos lectores, donde los maestros aportan estrategias. Este esfuerzo se justifica con el incremento de la autoestima cuando los alumnos logran descifrar expresiones comunicativas importantes para su presente y futuro. En este orden de ideas, la autora expresa que la lectura es determinante para el éxito o fracaso escolar, puesto que genera frustración el no poder acceder al código lector, lo que crea en el niño afectación a nivel de autoestima y crea falsas afirmaciones sobre las habilidades que este posee. Lo anterior dificulta aún más la apropiación de procesos fundamentales para las primeras etapas en el aprendizaje de la lectura, pues el estudiante se cohíbe de desplegar sus habilidades por miedo al fracaso, por lo que es indispensable resaltar la conciencia fonológica como habilidad susceptible de ser aprendida por los niños en edad preescolar a través de instrucción formal y como factor predictor del éxito.

2.2.6 Habilidad lectora y conciencia fonológica.

Antes de iniciar el aprendizaje de la lectura, los niños deben haber alcanzado un nivel mínimo de conciencia fonológica para adquirir habilidades lectoras básicas que, a su vez, proporcionarían bases para rendir en tareas fonológicas más complejas. Esta habilidad fonológica facilita el progreso en lectura, considerándose a la conciencia fonológica como una posible causa y efecto de la lectura. (Jiménez, 2007, p. 40).

La Conciencia Fonológica es un tema actual, reconocido por la comunidad científica que ha logrado acceder a las aulas de clase, hallando significativo el hecho de proponer una alternativa para direccionar la adquisición de procesos lectores, en pro de reflexionar y conocer de forma consciente los sonidos que hacen parte del aprendizaje lector.

A partir de los resultados factoriales y descriptivos que se han obtenido en distintos estudios, es posible afirmar que estas habilidades de naturaleza metalingüística emergen en los niños durante el periodo de educación infantil, justo cuando se inician en el aprendizaje de la lectura y escritura (Jiménez, 2007).

En cuanto a la relación con el aprendizaje de la lectura inicial resulta relevante y totalmente ilustrativo lo expuesto por el profesor Luis Bravo (2007), uno de los principales teóricos que sustentan este trabajo investigativo, quien explicó que “[...] el umbral del aprendizaje inicial de la lectura estaría determinado principalmente por el desarrollo fonológico, el cual constituye el nivel de desarrollo más próximo para aprender a identificar los componentes del lenguaje escrito” (p. 95). Lo cual se apoya en otros postulados, tales como los de Alba Lucía Meneses, en su trabajo *Intervención en*

conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo, quien concluye que “Los resultados obtenidos en Conciencia Fonológica que evalúan el programa de intervención en esta habilidad [...] sugieren que dicho entrenamiento facilita la adquisición del código alfabético en los niños participantes” (2012, p. 23).

Mondragón (2015); citando a Berko (1999), en su tesis de maestría, afirma que los resultados experimentales indican que:

[...] la instrucción en conciencia fonológica tiene un efecto positivo en el desarrollo del aprendizaje lector y en el posterior éxito educativo de los menores. Se deben resaltar tres aspectos que llevan a un acercamiento adecuado a los textos escritos: las representaciones mentales de las palabras escritas, los sonidos de las palabras habladas y las reglas implícitas que estipulan su orden y combinación. (p. 31).

Estos estudios permiten consumir que existe suficiente evidencia científica, que sustenta el valor de la conciencia fonológica como habilidad metalingüística en procesos de adquisición lectora, evidenciando la especificidad y la riqueza metodológica, inmersa en el desarrollo de la Conciencia Fonológica, en sus distintas etapas.

2.3 Marco Legal

2.3.1 Contenidos educativos y teóricos en pro del desarrollo de la conciencia fonológica en los procesos de lectura

La Constitución Política de Colombia, sostiene en el artículo número 67, que la educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos los ciudadanos independientemente de su lugar de nacimiento, su condición

socioeconómica, orientación sexual, entre otros aspectos. La Carta Magna presupone el desarrollo de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) que conlleven a una educación integral. De esta manera, el derecho a la educación necesita garantizarse en cada institución educativa y en cada grado de escolaridad para que todos los estudiantes del país accedan a mejores oportunidades de aprendizaje, asegurando que reciban la educación que merecen.

Las actuales reformas educativas, están basadas en concebir al maestro cada vez más como un mediador sociocultural; esto porque la comunidad educativa tomó conciencia de que el proceso curricular presenta transformaciones en cuanto a la interacción, traspasando paradigmas que conciben la enseñanza y el aprendizaje como un proceso individual y unidireccional, a percibir el aula de clases como escenario de construcción de lo social, lugar donde el estudiante construye su identidad personal junto con los demás miembros que lo acompañan y aprende sobre participación y convivencia, en el que el direccionamiento pedagógico es de suma importancia en el logro de procesos durante el preescolar y el primer grado de la básica; fundamentalmente en la forma cómo el docente genera el acceso a la educación, y en este caso al lenguaje, pues se convertirá en la base que el estudiante utilice para avanzar en los distintos procesos de este aprendizaje.

Es importante anotar que cuando en los Estándares Básicos de Competencias se habla de *lenguaje*, se está haciendo alusión a la lengua castellana, a la literatura y otros sistemas simbólicos, tal y como se expresa en el siguiente apartado:

El lenguaje tiene un valor *subjetivo* para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. (pág. 19)

De acuerdo con lo anterior, en palabras del documento se establece que el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, donde se relaciona un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal), con el propósito de representar dicho contenido, y almacenarlo en la memoria para después modificarlo o manifestarlo cuando se desee o requiera. Ello porque el sistema lingüístico, interviene en la organización de procesos cognitivos, entre ellos, la toma de conciencia de las acciones, lo que hace posible que el individuo sea capaz de monitorear y planificar de acuerdo con los fines que se proponga.

Aun así, al analizar los documentos educativos principales, en los cuales todo docente se ha basado para ejercer su plan de clase como lo son los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de competencias, EBC (2006), nos enfrentamos a la necesidad de realizar revisiones a estos documentos que constituyen los referentes curriculares del área de lenguaje, pues los EBC (2006) se distancian un poco del currículo orientado hacia la enseñanza por procesos, que se enuncia en los Lineamientos Curriculares (1998), expresados de la siguiente manera:

(...) en una propuesta curricular de este tipo, se presta atención más al desarrollo de procesos complejos que al alcance de objetivos predeterminados. (...) Por estas razones se habla de currículo por procesos, ligado a formas evaluativas que a su vez den cuenta de

estos procesos en los que están inmersos estudiantes y docentes, y que permitan reconstruir, hacer seguimiento y aprender de los mismos” (p. 15).

Sin embargo, los Lineamientos tienen dificultades con respecto a enunciar de manera sistemática el proceso de apropiación del código escrito y en indicar los grados en que este proceso debe ocurrir. Pues, aunque en esta documentación se indica que “resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural”, además de que “no quiere decir esto, claro está, que el respeto de la marcha natural del proceso de construcción de la lengua escrita, significa que el manejo del código alfabético debe ser tardío” (p. 30). Al señalar que el proceso no debe ser tardío, se espera que se ofrezcan posibles mediaciones educativas que empleen los docentes para que el niño logre la adquisición del código de forma rápida, pero en cambio, no se dan herramientas claras sobre el momento en que debe ocurrir esto, lo que genera que la intervención pedagógica deambule sobre la incógnita de si es o no el momento para empezar la iniciación del niño en el código alfabético; hecho que deja sus estragos cuando nos topamos con estudiantes en primer grado sin ningún conocimiento del alfabeto, pero con excelente destreza para pintar y colorear, ello porque los docentes no están sincronizados, generando que estudiantes de grupos distintos presenten diferencias en cuanto al manejo del código, aunque pertenezcan al mismo grado de escolaridad.

Por otra parte, los EBC no presentan un desarrollo en torno al tema de la alfabetización inicial, en el primer ciclo de grados (de primero a tercero) se indica que

los estudiantes leen y escriben, pero nunca se indica en qué momentos se dan dichos procesos ni a través de qué tipo de intervenciones.

En función de lo anterior, el sistema se esmeró por crear nuevas herramientas que favorecieran la labor pedagógica, generando la creación de las Mallas de Aprendizaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, v. 2), pues era necesario que los DBA (v. 2) y las Mallas de aprendizaje, presentaran de forma diáfana y metódica procesos relacionados con la adquisición del código escrito, los cuales tienen en cuenta la experiencia lingüística y comunicativa que los niños han adquirido en su entorno familiar y social. Por lo que, con los Derechos Básicos de Aprendizaje (v. 2) se buscó enunciar una serie de aprendizajes estructurantes que comprendieran conocimientos, habilidades y actitudes, para así otorgar un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto que expresan, unidades básicas y esenciales sobre las cuales se puede construir el desarrollo futuro del individuo, que con la llegada de las Mallas de Aprendizaje se pretendió brindar herramientas a los docentes que les permitan reconocer y hacer seguimiento a los aprendizajes de sus estudiantes a medida que avanzan de grado.

Lo anterior responde a que el escenario educativo tiene como objetivo desarrollar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) que les permiten a los estudiantes expresar sus pensamientos y emociones, estructurar su conocimiento, representar simbólicamente la realidad e interactuar con otros.

Por consiguiente, los aprendizajes contenidos en estos dos documentos se relacionan con las prácticas educativas que tienen como finalidad potencializar la

facultad del lenguaje y estructurar el uso de la lengua y de los sistemas de representación no verbales en contextos comunicativos, expresivos y cognitivos. Así, las prácticas educativas que emergen de esta propuesta implican la participación e interacción en situaciones de comunicación donde se confrontan los aprendizajes, las visiones y los mensajes en función del desarrollo de la competencia comunicativa, lo que demuestra cómo el docente adopta el rol de guía sociocultural, donde la interacción es la clave para el desarrollo óptimo del lenguaje y de la apropiación eficaz de todos los componentes que lo comprenden, permitiéndole al niño avanzar satisfactoriamente durante todo el periodo de escolaridad.

Para hacer explícitos los diferentes elementos que componen esta propuesta, en este documento se expone cómo cada uno de ellos aporta a la enseñanza- aprendizaje del lenguaje, y cómo incluye la aplicación de la conciencia fonológica como herramienta eficaz en este proceso vital del mejoramiento de los procesos de aprendizaje de lectura de los estudiantes.

En las mallas de aprendizaje correspondientes a grado primero, se resalta un apartado en el que se dan a conocer microhabilidades para potenciar las cuatro habilidades principales remarcadas en los Lineamientos Curriculares que son leer, escuchar, escribir y hablar, convertidas en el centro de todo desarrollo curricular. Lo curioso es que, en estas mallas de aprendizaje, la conciencia fonológica es abarcada dentro de estas microhabilidades, presentada como pieza clave para los procesos de lectura y escritura en el niño. En este documento, dichas microhabilidades son presentadas en una tabla de tres columnas, que dividen los distintos indicadores para tres

procesos, los cuales son comprensión (lectura), producción(escritura), y adquisición del código escrito, este último es el que nos interesa, pues allí el primer componente que muestra para la efectividad de la adquisición del código escrito es la conciencia fonológica, especificando que a través de ella en función de los demás componentes, se logra que el niño alcance un nivel adecuado en el desarrollo productivo y eficaz del lenguaje. Por lo que se muestran a continuación los indicadores de lectura que resalta el documento educativo, y los indicadores de conciencia fonológica que se hallan en éste documento, con el objetivo de ilustrar mejor cómo a través de cada uno de ellos y de la correcta dirección del docente en el aula, el estudiante puede superar cada indicador favorablemente, consiguiendo una significativa apreciación del código escrito.

Es de importancia anotar, que cada uno de los trece indicadores corresponden a la información extraída del documento oficial, cuyo objetivo principal es demostrar qué indicadores maneja el MEN para Lectura y cuáles determinó para Conciencia Fonológica, al ser esta última un agregado reciente dentro de los contenidos educativos para la enseñanza del lenguaje. Razón por la que no todos los puntos tienen correspondencias entre sí, especialmente a partir del indicador número diez en cada una de las columnas, allí se presentan de forma individual, lo que se espera que el estudiante logre hacer durante el proceso de aprendizaje de lectura y de instrucción en conciencia fonológica.

Tabla 2. Microhabilidades señaladas en las Mallas de Aprendizaje (2017).

| Microhabilidades Mallas de Aprendizaje (2017) | |
|---|---|
| Proceso de comprensión | Adquisición del código escrito |
| Lectura | Conciencia Fonológica |
| 1. Lee palabras y textos reconociendo en ellos las vocales y las consonantes | 1. Identifica los sonidos iniciales y finales de las palabras, cuando corresponden a: vocales (aro, estrella), vocales y consonantes (conejo, perro, gato, árbol), y consonantes (lápiz, barril, difícil, caracol, ratón). |
| 2. Usa el contexto para inferir el significado de palabras que pueden tener varios sentidos (p. ej. El portero está parado en la mitad del arco. / El soldado del castillo tiene un arco) | 2. Identifica los sonidos que componen las palabras cuando une, separa, omite, agrega y sustituye sus fonemas y sílabas. • Une fonemas para formar sílabas y palabras: /t/ /e/ té. • Separa fonemas al interior de las palabras: mar /m/ /a/ /r/. • Separa sílabas al interior de las palabras: caracol ca-ra-col. • Omite fonemas de las palabras para crear otras: alta ala. • Agrega fonemas a las palabras para crear otras: aro arco. • Sustituye fonemas. |
| 3. Predice contenidos del texto a partir de los títulos, subtítulos e imágenes que lo acompañan. | 3. Reconoce las diferencias de sonido en palabras parecidas, p. ej.: “luna” y “lupa”. |
| 4. Reconoce el tema, los personajes, el lugar y algunas acciones que suceden en la historia. | 4. Reemplaza palabras que escucha por otras que rimen con ella (“nena”, “pena”). |
| 5. Identifica información explícita en textos narrativos, descriptivos, informativos, instructivos, argumentativos y expositivos | 5. Identifica palabras que riman entre sí luego de escuchar un texto (“...Y a pesar de que ya era abuela / un día quiso ir a la escuela...” María Elena Walsh). |
| 6. Organiza la secuencia de eventos de una narración. | 6. Reconoce que una palabra puede estar compuesta por una o varias sílabas. |
| 7. Identifica causas y consecuencias en textos narrativos e informativos. | 7. Asocia sonido, nombre y formas de todas las vocales y las consonantes. • Vocales abiertas (a, e, o). • Vocales cerradas (i, u). • Letra “y” vocálica cuando está aislada o en final de una palabra precedida de una vocal (p. ej., “la princesa y el sapo” o “hay”). |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Consonantes que representan un único sonido (b, d, f, j, k, l, m, n, ñ, p, q, s, t, v, w, z). • Consonantes que representan más de un sonido (c, g, r, x, y). • Letras que no representan un sonido (h). |
| 8. Identifica el orden lógico de las acciones que se enuncian en un texto instructivo | 8. Asocia el sonido de letras compuestas (dígrafos) con su forma: ll, ch, qu, gu, gü, rr. |
| 9. Identifica las características de personas, personajes, animales y situaciones en textos descriptivos y narrativos. | 9. Lee y escribe sílabas que contienen la combinación consonante-vocal y vocal-consonante: le-el, la-al, sano – asno, lata – alta. |
| 10. . Reconoce, diferencia y recuerda al autor y al ilustrador de un texto | 10. Lee y escribe sílabas que contienen la combinación consonante-vocal-consonante: sur, más, mis, fósforo |
| 11. Reconoce la estructura de los textos que lee. | 11. Lee y escribe sílabas que contienen la combinación consonante-consonante-vocal: flores, planeta. |
| 12. Identifica la intención comunicativa que tiene el autor de un texto | 12. Lee y escribe sílabas que contienen las siguientes combinaciones consonante consonante-vocal-consonante: flan, tren, Francia, planta, tronco, granja. |
| 13. Clasifica libros por categorías, con la ayuda del docente y empleando algunas convenciones, en espacios como la biblioteca escolar. | 13. Reconoce las relaciones fonema-grafema en la interacción con canciones, rimas, coplas y algunas adivinanzas. |

Fuente: Tomado del documento del MEN - Mallas de Aprendizaje (2017). Pág. 12-14.

Como se puede observar, este nuevo documento educativo, resalta el valor de la conciencia fonológica en la adquisición del código escrito, lo que evidencia la importancia de la aplicabilidad de ella, por lo que debe incluirse dentro del cúmulo de estrategias que los docentes utilizan para lograr que el estudiante aprehenda el código alfabético de forma eficaz con un mínimo de complicaciones, especialmente en la iniciación de la lectura, donde el niño se ve obligado a leer por sílabas por el hecho de que ignora el sonido individual de cada letra.

La tabla que ofrece el documento es sustancial en cuanto a que presenta posibilidades de ejercicios que se pueden desarrollar en busca de cada uno de los trece indicadores que en él se señalan, haciendo de la conciencia fonológica un componente curricular elemental, invitando al gremio de docentes a que hagan de ella una herramienta explícita dentro de cada una de las actividades a efectuar en los primeros grados de la básica primaria, para ayudar a que el niño posea los requerimientos necesarios para la identificación y articulación correcta del alfabeto, y pueda leer con facilidad; pues al discriminar los sonidos sabe cómo iniciar cada lectura a la que se enfrente.

De esta manera, con las Mallas Curriculares se ofrece una herramienta pedagógica y didáctica a los establecimientos educativos y a los docentes para favorecer el fortalecimiento y la actualización curricular, centrada en los aprendizajes de los estudiantes grado a grado. Su importancia radica en que ofrecen sugerencias didácticas que orientan los procesos curriculares, especialmente en el aula; convirtiéndose en insumos para la planeación del año escolar, y suministran al maestro elementos para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. Además, buscan incorporar de manera sistemática las competencias ciudadanas, la diferenciación y la evaluación como asuntos de la cotidianidad del aula que deben estar presentes en cada acción para el aprendizaje que se lleva a cabo en el salón de clases.

Cabe anotar, que en los documentos de carácter educativo se tiene en cuenta que, antes del comienzo del primer ciclo de Básica Primaria, los estudiantes ya han iniciado un proceso de acercamiento a la lectura, la escritura y la oralidad, pues durante

los primeros años, disfrutan hablar con otros y que les lean o les cuenten historias; y a través de estas interacciones basadas en la oralidad, construyen su voz y comprenden que por medio del lenguaje pueden expresar ideas y sentimientos sobre personas y situaciones que pueden estar o no presentes. Participar en diferentes escenarios discursivos les permite desarrollar habilidades cognitivas, como realizar inferencias, asociar elementos o comprender relaciones de causa y efecto, aprender nuevas palabras y usar diferentes elementos sintácticos (conectores, adverbios y verbos).

En transición, los estudiantes desarrollan habilidades que les permiten prepararse para aprender a leer y a escribir; es allí donde reconocen que las palabras están formadas por sonidos (mediante canciones, juegos con el lenguaje y poemas), lo que les posibilitará más adelante encontrar la relación entre los mismos y las letras. Además, aprenden que la escritura tiene una dirección, interactúan con textos que se encuentran en su cotidianidad, hacen trazos sobre diferentes superficies, identifican que la escritura transmite una intención comunicativa en la que plasman sus interpretaciones de la realidad, y realizan sus propias producciones escritas, como por ejemplo cartas, cuentos, y dibujos propios.

Al llegar a primero, las actividades ya no son tan simples, pues los estudiantes deben apropiarse el código alfabético, lo que implica aprender a leer y a escribir para comunicar ideas y emociones, desarrollen su pensamiento, adquieran nuevos aprendizajes y accedan a los diferentes campos del conocimiento; por esta razón, es fundamental que los docentes propicien el acceso a la cultura escrita reconociendo la importancia de leer y escribir en las interacciones sociales entre los individuos, y

enfaticen en la adquisición del código escrito por medio del desarrollo de cuatro habilidades: la conciencia fonológica inicialmente, el conocimiento del alfabeto, la ampliación del vocabulario y el reconocimiento de textos. Con este fin, el docente de grado primero debe posibilitar la exploración y creación de textos significativos, es decir, aquellos que tengan relación con el contexto del estudiante.

En esta misma vía, debe buscar el desarrollo de la conciencia fonológica, debido a que es una habilidad metalingüística que posibilita a los estudiantes identificar, deslindar y obrar con los sonidos (fonemas) que componen las palabras (Jiménez y Ortiz, 2007), y es necesaria la enseñanza del alfabeto, para que identifiquen las letras que lo componen y las asocien con su correspondiente sonido; en cuanto al vocabulario, resulta inexcusable que los estudiantes amplíen su conocimiento sobre diversos temas y su dominio de un mayor número de palabras para comprender y producir textos con mayor precisión.

Por último, para la caracterización de textos, se considera la comprensión de los propósitos y funcionalidades del lenguaje escrito en contextos culturales, al igual que aspectos formales de materiales manuscritos, impresos y digitales (p. ej. cubierta, portada, páginas, imágenes, organizadores gráficos). Pero debemos ser sinceros al aceptar que todo esto en un año escolar no se logra con exactitud, que los estudiantes llegan a aprender a leer a rastras, llevando a que el proceso continúe en segundo grado, donde se espera que cumplan con los indicadores de los EBC, pero ni siquiera llegan a un buen nivel y esto porque la enseñanza del alfabeto fue antes de la conciencia fonológica, a través de la enseñanza por sílabas y de la instrucción de un vocabulario

inicialmente desconocido por el estudiante y no por elementos que pudiese encontrar en su contexto principalmente, esto porque si queremos enseñar vocabulario, se deben utilizar palabras que pertenezcan al círculo social y cultural del niño, y a partir de allí insertar nuevas palabras, donde la lectura de éstas se base en la identificación de los sonidos que las conforman, y así asegurar una apreciación por parte del estudiante y un avance en cuanto a la adquisición del código alfabético.

Por su parte, Los DBA V.2 guardan coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC), en el sentido en que su importancia radica en que plantean elementos para la construcción de rutas de enseñanza que promueven la obtención de aprendizajes por procesos para que como resultado los estudiantes alcancen lo estipulado en los EBC en cada uno de los grupos de grados que este documento indica. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula.

Los DBA también constituyen un conjunto de conocimientos y habilidades que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes; pues los DBA están formulados para cada grado, donde el maestro puede trasladarlos de uno a otro en función de las especificidades de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, los DBA son una estrategia para suscitar la flexibilidad curricular, puesto que definen aprendizajes amplios que requieren de

procesos a lo largo del año escolar y no son alcanzables con una o unas actividades; pues funcionan como un conjunto de conocimientos y prácticas que más que ser prescritos para un grado, se pueden configurar como intersecciones entre grados, en función de las condiciones y necesidades de los estudiantes; esto sin olvidar la importancia de garantizar ciertos aprendizajes como prerequisite de desarrollos cognitivos más complejos. La estructura para la enunciación de los DBA está compuesta por tres elementos centrales que son el enunciado, las evidencias de aprendizaje, y el ejemplo.

El enunciado hace referencia al aprendizaje estructurante por área, las evidencias expresan indicios clave que les permiten saber a los maestros si se está alcanzando el aprendizaje expresado en el enunciado, y el ejemplo concreta y complementa las evidencias de aprendizaje.

Los DBA son, entonces, un aporte educativo, que busca ser de fácil comprensión tanto para docentes como para padres de familia y, demás, actores claves del ámbito educativo. A pesar de que se encuentran enumerados, esto no es una limitante a la hora de definir el orden de trabajo en el aula; es decir, son los aprendizajes que se buscan alcanzar al finalizar el año, de manera que exigen que a lo largo del año se planeen experiencias para que los estudiantes los logren. El profesor podrá, según los aprendizajes, desarrollar experiencias que aporten al alcance de varios de los aprendizajes propuestos por los DBA simultáneamente. Lo que explica la estructura que los comprende pues, las evidencias de aprendizaje le sirven de referencia al maestro, en el sentido de que todas en su conjunto buscan dar pistas adecuadas del aprendizaje

expresado en el enunciado. Los ejemplos muestran lo que el niño debe estar en capacidad de hacer al alcanzar los aprendizajes enunciados según su edad y momento de desarrollo para dar cuenta de su apropiación del aprendizaje enunciado; estos pueden ser contextualizados de acuerdo con lo que el docente considere pertinente para sus estudiantes según su región, características étnicas y demás elementos determinantes del ámbito contextual.

En cuanto al grado primero, que es el curso que interesa en esta investigación, se hallan ocho enunciados, cada uno con un determinado número de evidencias y ejemplos para orientar al maestro a la hora de efectuarlos en el aula, donde se propone identificar si se tuvo en cuenta el desarrollo de una conciencia fonológica dentro de los procesos de iniciación en el lenguaje, especialmente con la lectura. Los enunciados ubicados en el grado primero se centran en los siguientes procesos:

1. Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.
2. Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro.
3. Reconoce los textos literarios como una posibilidad de desarrollar su capacidad creativa y lúdica.
4. Interpreta textos literarios como parte de su iniciación en la comprensión de textos.
5. Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras.

6. Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.
7. Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.
8. Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias, y aprendizajes.

Teniendo en cuenta los enunciados que se tratan en el grado primero, se debe saber en cuál de ellos se apunta a la necesidad de una conciencia fonológica para el desarrollo de las actividades; por lo que se determina que en el quinto y sexto enunciado se manejan actividades con base en la conciencia fonológica. Esto porque dos de las evidencias de aprendizaje del quinto enunciado dice: “Identifica los sonidos presentes en las palabras, oraciones y discursos que escucha para comprender el sentido de lo que oye.” y “Segmenta los discursos que escucha en unidades significativas como las palabras”; lo cual corresponde a dos de los tres procesos principales para el desarrollo de una conciencia fonológica que es identificar y segmentar las unidades fonológicas del sistema lingüístico, pues cuando en los DBA se habla de escuchar para comprender, hace alusión a una interiorización completa del significado convencional de esos sonidos con respecto a la realidad, lo que le va a permitir a la persona comprender lo que se le está diciendo, y esto se logra cuando se ha alcanzado una concientización de cada sonido individual para luego decodificarlos dentro de la cadena hablada, lo que corresponde a la segmentación por palabra, a la que hace referencia en la otra evidencia que se señala. Además, en la evidencia ocho también se da a conocer un indicador que

exige el desarrollo de una conciencia fonológica; pues en él se expresa “Relaciona los sonidos de la lengua con sus diferentes grafemas”; en esta evidencia, en efecto, se señala que en grado primero se debe alcanzar satisfactoriamente el reconocimiento de los sonidos o, en otras palabras, un nivel de conciencia fonológica, pues ese es uno de los principales objetivos de esta habilidad metalingüística, lograr que el estudiante comprenda la relación grafema /fonema, y pueda efectuar la discriminación fonológica sin ningún tipo de dificultad.

Con respecto a los Estándares Básicos de Competencias (2006), ellos proponen al lector un panorama teórico, pedagógico y didáctico que redundará en una concepción amplia del lenguaje que comprende aspectos verbales y no verbales, así como sus implicaciones individuales y sociales. Del mismo modo, en este documento se expone que el lenguaje es un instrumento esencial de conocimiento e interviene en la organización de diferentes procesos cognitivos. En el marco de la formación en lenguaje, los EBC enfatizan en la importancia de aportar al desarrollo adecuado de la capacidad lingüística teniendo en cuenta seis dimensiones: la comunicación, la transmisión de la información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y de las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (2006, p.4).

Posteriormente, nombran tres campos fundamentales que deben tenerse en cuenta en dicha formación: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos (2006, p.7); y en el apartado sobre *La complejidad del desarrollo del lenguaje* establecen que una adecuada

formación ha de tener presente que las competencias en lenguaje se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y que éstas varían de acuerdo con la infinidad de condiciones que ofrece el contexto cultural del cual participan. Esto porque desde el momento de la gestación se desarrollan las competencias en lenguaje que acompañarán al individuo toda la vida; de allí que cuando el niño ingresa al primer grado de Educación Básica, no deben ser ignorados los saberes previos que éste trae durante la labor pedagógica. (p. 27.)

Esto porque mucho antes de enseñarle a leer al niño, éste ya conoce diversos sonidos de la lengua, sonidos que identifica cuando se enfrenta al aula, y posteriormente en la escucha de la lectura dirigida por el docente. Es por eso, por lo que la conciencia fonológica se encuentra íntimamente ligada con los procesos de enseñanza de lectura, otorgándole un carácter transversal que influye en la vida académica del individuo y en la social. Por ello, resulta inoficioso separar los planos de lectura y conciencia fonológica, puesto que es imprescindible reconocer los valores que le aporta al acercamiento del código escrito, si se parte de lo estipulado en los estándares:

La investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes han permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector (p.27).

La aplicación de una conciencia fonológica es uno de los caminos más expeditos para la transformación de las prácticas pedagógicas en cuanto a los métodos de

enseñanza de la lectura. Correa (2004), desde su perspectiva teórica en construcción curricular, ofrece una concepción sistémica, compleja, dialógica e interdisciplinaria sobre currículo, con la cual se encuentra afinidad. La investigación pretende entrar en un diálogo de saberes con diferentes tendencias actuales (pedagógicas, lingüísticas y neuropsicológicas). Se refiere a la trascendencia del currículo debido a las fuertes implicaciones que éste tiene en la formación y transformación del estudiante. Citando a Grundy (1994) “[...] el currículo no debe buscarse en las estanterías de las instituciones educativas o de los profesores, sino en las acciones de las personas que forman parte del contexto educativo”

La Ley 115 de 1994, capítulo 2, artículo 76, define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional. La misma ley concibe el currículo como una construcción social en permanente elaboración y en virtud de la autonomía escolar ordenada por el artículo 77 de la misma Ley, las instituciones educativas deben elaborar su propio currículo.

A continuación se exponen algunas tendencias que se han considerado relevantes dentro de la revisión bibliográfica para orientar la mirada sobre el diseño curricular. En primer lugar, se retoman planteamientos del pedagogo Británico Stenhouse (2003), quien promueve un papel activo del docente en la investigación educativa. El autor ofrece la idea de abandonar la rigidez institucional y permitir al docente la creación.

Hace la comparación de currículo con una receta en arte culinario, que puede variar según el gusto de quien la hace o de quien la recibe.

Al abordar esta investigación educativa, se tiene presente que el interés del docente investigador junto con las motivaciones y desempeños de los estudiantes constituyen la complejidad de la investigación. Por lo que se puede suponer que en la práctica pedagógica se desarrolla la conciencia fonológica sin hacerlo formalmente; motivo suficiente para hacerlo explícito dentro de los proyectos de aula, es decir, realizar adaptaciones curriculares.

En este sentido, se considera pertinente retomar la perspectiva sociocultural del aprendizaje en sus planteamientos esenciales. A esto se refiere el artículo de Cháves (2001) citando a Vigotsky (1977), en el que se plantea cómo a través de la educación formal se deben manejar contenidos contextualizados, con sentido y orientados a la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, apuntar a aquello que el niño no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Bravo (2004) afirma: “numerosas investigaciones muestran que la mediación pedagógica para desarrollar la conciencia fonológica es determinante para el aprendizaje de la lectura, y su ejercitación durante los años de jardín infantil puede ser causal para el éxito en aprender a leer” (p. 22). Se tiene presente que el impacto del proceso educativo depende del nivel de desarrollo social y cognitivo del estudiante, de sus motivaciones e intereses y de la dinámica que promueva el docente, lo que responde a la base de los principios vigotskyanos acerca del socioconstructivismo, los cuales aseguran que lo que se construye responde a una actividad semióticamente mediada

que recoge la variedad de las distintas maneras que emplean los individuos para reconstruir significados culturales.

Serrano y Pons (2011), nombran la influencia educativa haciendo alusión al rol que tiene el maestro al encaminar al estudiante hacia la construcción y “generar la necesaria aproximación entre los significados que construye el alumno y los significados que representan los contenidos curriculares” (p. 14). Así, en el contexto de investigación, la lectura guarda una estrecha relación con el desarrollo lingüístico; no se trata sólo de identificar sonidos y grafías, sino también de construir significado, a partir de relaciones significativas que permitan el almacenamiento, actualización y recuperación de la información en formas distintas, que evidencien el aprendizaje particular del estudiante.

Lo que reafirma lo expuesto una vez más por Serrano y Pons (2011), en cuanto a que la estructura mental del alumno debe concebirse como un conjunto de esquemas relacionados, razón por la que la intención de la educación escolar debe estar encaminada a contribuir en la revisión, modificación y construcción de esos esquemas. Pues, “La finalidad última de la educación escolar es dotar a los alumnos de instrumentos (esquemas) para que sean capaces de realizar aprendizajes significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (metacognición)” (p.14).

Según Porta (2012), un gran número de investigaciones demuestra que la mayoría de las dificultades observadas en el aprendizaje inicial de la lectura son de origen lingüístico y que el desarrollo de la Conciencia Fonológica modifica

favorablemente la situación pre lectoral, lo que beneficia el posterior rendimiento lector. Estas investigaciones nacionales e internacionales han dejado en evidencia la relevancia de la conciencia fonológica sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente la realizada por Bravo (2006) quien indica que la aplicación de esta conciencia puede generar tres tipos de relaciones, que son:

1. Un desarrollo previo y determinante para la decodificación
2. Una relación causal, donde el desarrollo fonológico es previo al aprendizaje de la lectura.
3. Un proceso recíproco.

En cuanto a estas relaciones, la más acertada es la tercera, debido a que la influencia de la conciencia fonológica en la enseñanza de la lectura funciona como un proceso recíproco, pues luego de varias polémicas acerca de la relación existente entre las habilidades fonológicas y el aprendizaje lector, los estudios han permitido esclarecer esto, reconociendo la influencia bilateral entre ambas habilidades. Como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el Módulo: Desarrollo de objetivo de aprendizaje, lección 2, en el que se habla sobre la relevancia de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y la escritura, donde se cita a Díaz (2006), quien establece que:

“la relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura es causal, aunque de una forma recíproca. La conciencia fonológica es importante para la adquisición de estas habilidades y, al mismo tiempo, el aprender a leer y escribir favorece el desarrollo de la conciencia fonológica”. pág. 64

En consecuencia, los autores comparten la idea de la correlación inmersa entre la conciencia fonológica y la enseñanza de la lectura, estimando que la conciencia fonológica se desarrolla con el aprendizaje de la lectura, y ésta a su vez, se beneficia con dicho desarrollo. Además, no se debe pasar por alto el hecho de que esta temática ya está siendo objeto de interés para el Ministerio de Educación Nacional, hasta el punto de incluirla dentro de las sesiones que sirven como guía para el desarrollo óptimo de los aprendizajes en el aula, lo que lleva a reafirmar lo planteado en la presente investigación.

Por tanto, le corresponde a la escuela la construcción de espacios educativos enriquecidos lingüísticamente, donde el estudiante, de acuerdo con los principios vigotskianos, construya significado en contexto. El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1991), plantea la necesidad de tener apertura ante los nuevos discursos pedagógicos y hacer una revisión de las formas de aprender. Según el texto, en lo que respecta a la adquisición de la lectoescritura la escuela está privilegiando lo técnico y desestimando lo representacional, es decir, la generación de significado del lenguaje; hay resistencia a abandonar metodologías tradicionales y se puede estar restando importancia a la elaboración cognitiva. A lo largo del documento de la UNESCO se manifiesta que no todo está dicho en términos de alfabetización inicial; por lo que es necesario lograr nuevas formas y metodologías para modificar la enseñanza y el aprendizaje; capacitar cada vez más al docente y al estudiante para lograr una adquisición de la lectoescritura que vaya más allá de los aspectos perceptivos y motrices, razón por la que se requiere favorecer lo cognitivo y lo lingüístico. Avila (2014), cita a Vigotsky en cuanto a que “un niño o niña

que domina el lenguaje ya no será nunca el mismo niño” (p. 75), hace énfasis en la relevancia pedagógica que adquiere el desarrollo del lenguaje para la consolidación de competencias lingüísticas. El sociólogo afirma que al desarrollar las cuatro competencias: leer, escribir, escuchar y hablar, se está haciendo ciudadanía y desarrollando la subjetividad. Magendzo (1998) reafirma esta postura, ya que desde la perspectiva de valores plantea que el currículo debe desarrollar competencias capaces de formar sujetos democráticos como condición de modernidad. Por tanto, el generar prácticas lectoras que apoyen a la autoeficacia en el desempeño, empodera al estudiante y promueve espacios de participación y desarrollo de habilidades críticas.

Realizando este recorrido, se puede afirmar que la construcción curricular pone al alcance todas las posibles variaciones y despliegue de alternativas. Se cuenta con referentes teóricos decisivos para orientar el rumbo de una propuesta investigativa innovadora y adaptada a las necesidades de los contextos educativos actuales, en la cual el docente puede reflexionar sobre su función y acerca del impacto que se genera desde el aula en la construcción de lo social. Las posturas revisadas en conjunto hacen alusión a la autonomía y a la capacidad de proposición del docente, pero siempre desde un fundamento epistemológico que soporte la creación de conocimiento. Es decir, que no basta solo con tener la intención de innovar en el aula, sino que se debe dar orden, estructura y disciplina.

Cuando se habla de la palabra contexto se puede hacer alusión a un grupo de concepciones muy amplio que daría lugar a otra fundamentación teórica; de modo que para esta investigación el contexto involucra aspectos interdisciplinarios; en otras

palabras, no se limita a elementos físicos del espacio educativo, sino que se refiere a todas las dimensiones posibles que entran en juego en el aula de clase. Dentro de éstas se destacan las características personales, los ritmos de aprendizaje, la interacción, comunicación, transformación y transversalidad, las cuales se tejen para crear y recrear prácticas en torno a la adquisición de la lectura, resaltando cómo la Conciencia Fonológica constituye un componente curricular importante dentro de los planes académicos de cada institución, por el valioso aporte que le da a la construcción de significados, ya que ella también parte del contexto del niño para potenciar el aprendizaje del código escrito en éste.

El informe de la Unesco (1991) al que se ha hecho referencia muestra que la validez universal de los métodos queda debatida frente a las posturas contemporáneas en pedagogía; los ambientes de participación en el aula de clase llevan a que los niños aprendan tanto del docente, como de las prácticas de sus pares; recuperando la lectura como capital cultural para la transformación, como lo sugiere el informe de la UNESCO (1991). Es un intento por superar el dilema de los métodos y permitir que el bagaje conceptual y oral de los estudiantes sea uno de los principales insumos. La tendencia es entonces hacia las nuevas prácticas que requiere la escuela, ofreciendo a los niños alternativas para desarrollar de manera óptima la lectura a través de entornos educativos enriquecidos.

La inclusión de una conciencia fonológica en el aula requiere que el docente alcance dominio del tema, pertinencia y fundamentación teórica; y esto sólo se alcanza con la práctica, pues la Conciencia Fonológica constituye un componente curricular

relevante en los programas de educación básica, principalmente en el primer grado de ésta, ya que es en este nivel donde el estudiante inicia su adquisición de la lectura y posteriormente para la escritura. Es un proceso que no radica solamente en saber leer, sino en la elaboración de estrategias por parte del docente, lo que sugiere replantear la orientación, pues es indispensable reestructurar desde preescolar la manera como se asume el aprendizaje de la lectoescritura. En el caso de los padres y docentes se observa cierta carga de ansiedad cuando no se logra ágilmente, lo que demuestra que han olvidado que el entrenamiento lector es un proceso a largo plazo. No es una tarea maratoniana que debe cubrirse exclusivamente en las fases de alfabetización. Por el contrario, “el camino es lento y progresivo” (Puente, 1991, p. 22). En términos de la adquisición del código lectoescrito, la tendencia en el ámbito educativo es beneficiar el nivel perceptual y cuando ha madurado se considera que la lectura ya se logró. Leer requiere decodificación de letras, sílabas y palabras, pero también se relaciona con procesos superiores como la comprensión. La práctica en preescolar puede alimentarse de otras disciplinas relevantes para concebir el desarrollo infantil; una de ellas es la psicología cognitiva, el docente debe estudiar las formas como aprende el niño; dicha acción constituye el aporte más notorio al campo educativo, además de ser un punto de reflexión para las facultades de educación.

Se espera que los resultados de esta investigación sean funcionales, pues se cuenta con evidencias empíricas sobre su aplicabilidad y beneficio en términos de alfabetización en cualquier contexto, bien sea urbano o rural, y no requiere poblaciones homogéneas ya que tiene como insumo los diversos ritmos de aprendizaje. Además, se estructura con la experiencia construida en las aulas de clase donde se le otorga

prioridad al componente de la interacción en el aula. Reflejado en lo dicho por Bravo, Villalón y Orellana (2000), quienes expresan:

“Aprender a leer y a escribir es un proceso complejo que emerge durante los años preescolares y se sigue desarrollando en la interacción escolar. Para que esta interacción tenga éxito en el primer año es necesario que los niños hayan logrado un “nivel fundacional” en algunas destrezas psicolingüística básicas, como lo es el desarrollo fonológico” pag.17.

Lo anterior muestra cómo la concepción contemporánea de lectura se entiende en este apartado, fundamentalmente como una destreza que está orientada por un enfoque psicolingüístico, por tanto, el acto de leer y escribir, así como el de comprender y producir mensajes orales, son fenómenos en los que interviene una serie de habilidades y competencias de dicha naturaleza. Un buen lector se caracteriza por tener un procesador fonológico eficaz que funciona como el motor que hace posible la adquisición de la lectura y la escritura, permitiéndole a su vez incorporar nuevas palabras a su léxico mental.

Hasta este punto, se demuestra la relevancia de la conciencia fonológica en los procesos de lectura y de su participación poco activa en los documentos educativos expuestos por el MEN, con el detalle de que en los nuevos documentos se encuentra plasmada de forma más explícita que en los anteriores, pero aun así los docentes ignoran este aporte, y se limitan a seguir direccionando el aprendizaje de la lectura con metodologías de hace más de veinte años; pero se debe aclarar que no es conveniente caer en el error de suponer que estas nuevas propuestas como lo son las Mallas de Aprendizaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje pretenden sustituir la función

asignada al profesor, ni mucho menos desdibujan su papel fundamental en el proceso educativo de los estudiantes, pues la misión sigue siendo la misma, enfatizada en garantizar el óptimo desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes y, para tal fin, se debe diseñar y planear el trabajo de aula, orientar actividades de aprendizaje, reconocer las particularidades del contexto, evaluar y tomar decisiones pertinentes para brindar una educación de calidad. Tal trabajo es complejo y no puede hacerse asumiendo los DBA y las Mallas como propuestas curriculares en sí mismas; de allí que el profesor y la comunidad educativa deben ver en los documentos mencionados una vía para la actualización y el fortalecimiento curricular siempre en relación con el contexto, en apoyo de los demás contenidos educativos expuestos por el gobierno.

Conviene aclarar que cada uno de estos documentos educativos fue creado con un único propósito en busca de una misma meta, la cual es potenciar el desarrollo del lenguaje en los estudiantes. Pues los Lineamientos Curriculares creados en 1998, tienen como objetivo analizar y recoger un cúmulo de discusiones sobre los puntos de incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura, y orientar la construcción de currículos, y a su vez permitirles a los docentes reflexionar en torno a enfoques, procesos y competencias fundamentales del área de lenguaje; los Estándares Básicos de Competencias, buscan establecer metas y ejes para la formación en lenguaje, y los Derechos Básicos de Aprendizaje presentan un conjunto de saberes y habilidades fundamentales en lenguaje.

2.4 Marco Conceptual

Dado que el marco conceptual se encarga de caracterizar y definir los elementos conceptuales que se emplean en un determinado proceso investigativo, es necesario desarrollar una recopilación de los distintos conceptos que se enmarcan en este trabajo, para una mayor comprensión de los resultados y conclusiones alcanzadas.

De acuerdo con lo anterior, es preciso recurrir a las siguientes nociones:

2.4.1 Lenguaje.

Según Saussure (1945), el lenguaje se entiende como facultad innata del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos por medio del signo. Entendido como un elemento binario conformado por un componente social que es *la lengua* y un componente individual que es *el habla*.

2.4.2 Lenguaje Hablado (oral) Y Escrito.

En la presente investigación se hace uso de términos como “lenguaje escrito” y “lenguaje oral”, por lo que es pertinente establecer la concepción de estos términos. El lenguaje escrito es la representación del lenguaje oral, pues toda lengua escrita es hablada. Es así como el lenguaje oral es representado por medio del sistema de escritura, siendo éste de tipo convencional debido a que fue una invención por parte del hombre, razón por la que debe ser enseñado, a diferencia del lenguaje hablado o del lenguaje de signos, que son aprendidos espontáneamente por exposición, especialmente en la infancia; de ahí el concepto de *signo lingüístico*, en cuanto al *significante* y el *significado*, expuestos por *Saussure*. De esta manera, el lenguaje escrito existe solamente como un complemento del lenguaje hablado.

2.4.3 Lengua.

La lengua es un sistema de comunicación verbal y escrita, vista como la materialización de la facultad del lenguaje, que a su vez es producto social de éste. No obstante, a diferencia del lenguaje, la lengua es adquirida y convencional, es exterior al individuo debido a que no se puede crear ni modificar. Para Saussure (1945) la lengua es un inventario de signos agrupados en los cerebros de un grupo de individuos que conforman una comunidad.

2.4.4 Fonología.

La fonología es una disciplina lingüística que tiene por objeto de análisis el plano de la expresión de las lenguas naturales, en cuanto al estudio de la forma de la expresión. Opera principalmente con dos clases de unidades: los fonemas o clases sintagmáticas obtenidas por conmutación paradigmática y las categorías fémicas o categorías semánticas, poco numerosas, que establecen y precisan las relaciones de oposición entre los fonemas miembros de cada uno de los paradigmas (Greimas, 1990). Los fonemas se presentan como los términos de las categorías fémicas o como los puntos de intersección de las diferentes relaciones que constituyen estas categorías.

En otras palabras, es vista como la ciencia de los sonidos de la lengua, que estudia la función lingüística de esos mismos sonidos. La fonología se encarga de investigar cuáles diferencias fónicas están ligadas con diferencias de significado, cómo los elementos de diferenciación (o marcas) se comportan entre ellos y según qué reglas pueden combinarse unos con otros para formar palabras o frases. El inicio de toda

descripción fonológica consiste en descubrir las oposiciones fónicas que existen en la lengua en cuestión y que diferencian los significados. En suma, el inventario fonético de la lengua debe servir de punto de partida para proveer materiales. Ello porque es una disciplina lingüística que se ocupa del estudio de la función de los elementos fónicos de las lenguas, es decir, que estudia los sonidos desde el punto de vista de su funcionamiento en el lenguaje y de su utilización para formar signos lingüísticos (Alarcos Llorach, 1946).

2.4.5 Conciencia.

La conciencia es la capacidad propia de los seres humanos de reconocerse a sí mismos, de tener conocimiento y percepción de su propia existencia y de su entorno. En este sentido, la conciencia está asociada a la actividad mental que implica un dominio por parte del propio individuo sobre sus sentidos. Así, una persona consciente es aquella que tiene conocimiento de lo que ocurre consigo y en su entorno.

La conciencia es un proceso mental, es decir neuronal, mediante el cual nos percatamos del yo y de su entorno en el dominio del tiempo y del espacio. Estar consciente de algo es hacer una representación flexible y dinámica de ese algo, aun cuando esa representación es interpretada por el sujeto como una experiencia privada, subjetiva. Según la fisiología es un fenómeno neuronal, común a ciertos animales, que requiere atención subjetiva, maneja ideas abstractas de predictibilidad del futuro y valores éticos y estéticos, es variable en el mismo individuo, implica memoria y es farmacológicamente modificable.

2.4.6 Fonema.

El fonema es una entidad sonora abstracta segmental cuya función es soportar distinciones a nivel léxico. “El fonema es una unidad mínima de sonido la cual es capaz de soportar la oposición de significados de palabras” (Katamba, 1989: 21). “En muchas teorías de fonología, el fonema es una unidad fundamental (a menudo, la más fundamental) de estructura fonológica, un segmento abstracto que es miembro de un conjunto de sonidos en el sistema fonológico de una lengua o variedad de habla particular. Por lo que “es común encontrar al fonema definido como un tipo de sonido, un sonido distintivo en una lengua específica. Por ‘distintivo’ se hace referencia a que ‘portan una función de oposición’, donde la oposición en cuestión es semántica (relacionada con el significado), como en la distinción entre [lɪp] (lip) y [sɪp] (sip) en inglés” (Carr, 2008: 123). De igual modo, el fonema es visto como prototipo mental de una familia de sonidos, en el sentido de que “una aproximación útil al problema sobre cómo los segmentos de sonido se emplean en el habla, es considerar a los sonidos desde una perspectiva funcional, no en términos de sonidos físicos individuales, sino de familias de sonidos que son valorados como lo mismo en la lengua en cuestión, y a tal familia de sonidos se le conoce como fonema” (Katamba, 1989: 18).

2.4.7 Grafema.

El grafema, es entendido como la mínima unidad gráfica capaz de diferenciar por sí sola el significado de una palabra (unidad individualizable por conmutación u oposición), y no como suele entenderse, con criterio trascendente, como la representación gráfica de un fonema (Contreras, 1978). Ello porque un grafema es el

elemento mínimo que permite distinguir dos palabras escritas en una lengua. Términos como “pala”, “pasa”, “para” y “pata”, se diferencian en cada caso por un grafema (una letra); lo cual apunta al carácter distintivo del grafema, capaz de diferenciar un signo lingüístico de otro.

Capítulo 3. Marco Metodológico

3.1 Método

El presente estudio se ubica en el paradigma cualitativo, que corresponde a una investigación desde dentro, que supone un predominio de lo individual y subjetivo. El empleo de una metodología cualitativa otorgó la posibilidad de insertarse en el contexto educativo de manera cercana, contribuyendo a capturar relatos, discursos y observaciones sobre la realidad de los docentes y de los estudiantes, con el objeto de conocer, comprender e interpretar, los significados de las acciones y discursos de los maestros hacia la conciencia fonológica y la aplicación de ésta en el proceso de lectura de los alumnos.

De acuerdo con Balcázar (2005), el investigador debe construir conocimientos bajo una comprensión experiencial y múltiple de los acontecimientos y hechos, como también de los significados. Por tal razón, a partir de la delimitación y descripción del problema, y de una apropiada elaboración y construcción de los instrumentos, se llevó a cabo una observación junto con un registro de datos, los cuales fueron analizados con el

fin de establecer las conclusiones que ilustran los procesos aplicados durante la investigación y las terminaciones de ésta.

3.2 Diseño de la investigación

De acuerdo con Hernández Sampieri (2010), el diseño de investigación se entiende como el plan o estrategia para dar respuesta a la pregunta de investigación. Lo que implica seleccionar o desarrollar uno o más diseños de investigación para aplicarlos en el contexto objeto de estudio. Cabe aclarar que el análisis de los resultados obtenidos se encuentra directamente relacionado con las categorías que orientan esta investigación, las cuales son:

Tabla 1. Categorías de la Investigación.

| Categorías | Rasgos | Indicadores |
|--------------------------------|--|---|
| Conciencia Fonológica | Entendida como una habilidad metalingüística que consiste en “la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado” (Jiménez y Ortiz, 2000). Algunos autores también utilizan el término conciencia fonémica, como Hernández-Valle y Jiménez (2001), definida “como la capacidad que tiene el sujeto de descubrir en la palabra una secuencia de fonos o de fonemas, que “sería consecuencia de la instrucción formal en lectura en un sistema alfabético”. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificación de las unidades fonológicas del lenguaje. ➤ Segmentación de la secuencia de fonos del lenguaje hablado. ➤ Articulación de los sonidos de cada letra. |
| Enseñanza de la lectura | En el proceso de enseñanza de la lectura se debe tener en cuenta el | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lee en forma |

| | | |
|--|--|---|
| | <i>umbral lector</i> del niño. Entendido esto como “el conjunto de habilidades y procesos cognitivos y lingüísticos con los cuales el niño inicia su aprendizaje formal de la lectura” (Bravo, 2004). | precisa. ➤ Mantiene un ritmo de lectura. ➤ Pronuncia las palabras adecuadamente. ➤ Manifiesta buena dicción. |
|--|--|---|

De esta manera, esta investigación respondió a un trabajo de campo, cuyo diseño fue un estudio cuasiexperimental, en el que se aplicó una prueba diagnóstica, una intermedia y una final, además de la realización de los talleres basados en la conciencia fonológica. Todo ello, a partir del diseño de la *Prueba de Identificación Y Evaluación de Conciencia Fonológica* creada por la comunidad *Cuentos Para Crecer*, la cual responde a un grupo de expertos en educación, enfocados en el área de lenguaje, quienes poseen un blog virtual con el mismo nombre del grupo, creado en el año 2016, donde comparten contenidos educativos en pro del desarrollo del lenguaje. El tratamiento consistió en el desarrollo de sesiones de trabajo con el grupo participante, con ejercicios agrupados que responden a los tres componentes de la Conciencia Fonológica, con distintos niveles de complejidad, los cuales son: ejercicios de conciencia léxica, ejercicios de conciencia silábica, y ejercicios de conciencia fonémica.

Es así, que la aplicación de los talleres tuvo como fin conocer si los docentes han despertado en los niños esta habilidad; lo que responde al tipo de estudio cuasiexperimental, debido a que éste se caracteriza por ser útil para estudiar problemas

en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible, aun cuando se estén usando grupos ya formados.

Es decir, el cuasiexperimento se utiliza cuando no es posible realizar la selección aleatoria de los sujetos participantes en dichos estudios. Por ello, una característica de los cuasiexperimentos es el incluir "grupos intactos", es decir, grupos ya constituidos. Algunas de las técnicas mediante las cuales se puede recopilar información en un estudio cuasiexperimental son las pruebas estandarizadas, las entrevistas, las observaciones, entre otras.

Por tal razón, la investigación se basó en este tipo de estudio, ya que permitió el análisis detallado del problema e identificar cómo se desarrolla la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Santa María Goretti en la ciudad de Montería, y así mismo, dar a conocer el nivel que poseen los estudiantes en cuanto a conciencia fonológica, así como el manejo que poseen los docentes, en cuanto a la enseñanza de la lectura y el conocimiento que tienen acerca del concepto de conciencia fonológica.

De este modo, el estudio apuntó a identificar cómo está la conciencia fonológica en la población a estudiar, y proponer posibles estrategias metodológicas que ayuden a mejorar el déficit que presentan los estudiantes de primer grado de básica primaria y conocer a la vez los factores que inciden en el desarrollo de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura.

3.3 Población y muestra

Para Hernández Sampieri, "una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (p. 65). Es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación. Lo que permite deducir que el concepto de población dentro del marco investigativo es visto como el conjunto de personas con características comunes que serán objeto de estudio.

En cuanto a la muestra, es entendida como un subconjunto representativo que se extrae de una población accesible, que es la que representa una parte de la población objeto de estudio (Castro, 2003, p. 80). Por lo que al seleccionar una muestra lo que se hace es estudiar un subconjunto de la población, pero que ésta sea lo suficientemente representativa para que pueda generalizarse con seguridad.

La población elegida en esta investigación estuvo conformada por los cinco cursos de grado primero que maneja la Institución Educativa, objeto de estudio, de los cuales se tomó una muestra aleatoria que respondió a cinco estudiantes por grupo, obteniendo así una muestra de 25 estudiantes. Es preciso resaltar, que la muestra no pudo ser mayor debido a que las docentes a cargo no permitieron una cifra mayor, para no presentar dificultad al momento de poner al día a los estudiantes partícipes del estudio.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas son recursos o procedimientos que le permiten al investigador acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento, y los instrumentos son aquellos que permiten guardar la información obtenida. Existen diversas técnicas e instrumentos para la recolección de datos dentro de un proyecto investigativo. Al establecer las técnicas e instrumentos para la recolección de información de esta investigación, se tuvieron en cuenta criterios tales como: el objeto de estudio, las posibilidades de acceso a la población a investigar, el tamaño de la población o muestra, los recursos con los que se cuenta, la oportunidad de obtener los datos requeridos, y el tipo y naturaleza de la fuente de datos.

En el caso de la presente investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de información que se escogieron, fueron las siguientes:

3.4.1 observación directa.

La técnica de observación directa permitió observar y registrar el fenómeno a estudiar, debido a que esta técnica garantiza un acercamiento con los sujetos que conforman el estudio, con el fin de obtener resultados eficaces que respondan al objetivo de la investigación; puesto que, al observar directamente cómo se está enseñando el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de grado primero en esta Institución Educativa Santa María Goretti, se pudo determinar si los docentes desarrollan una conciencia fonológica en los estudiantes y de qué manera lo hacen. Los instrumentos a

utilizar en esta técnica fue el diario de campo, en el que se anotaron los hechos observados durante la investigación, para así, sistematizar los talleres realizados para luego analizar los resultados. También se hizo uso de la cámara fotográfica, para tener una mayor evidencia de lo aplicado durante el proyecto investigativo.

3.4.2 observación participante.

De acuerdo con Bonilla (2005), esta técnica consiste en indagar el contexto físico inmediato, para comprender en detalle escenas culturales específicas, lo cual implicó atender la realidad estudiada con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica del aula. Además, permitió acceder al ambiente de los grupos de estudiantes desde la interacción; debido a que el investigador participó en la elaboración y aplicación de las actividades dirigidas encaminadas a medir y potencializar el nivel de conciencia fonológica en los estudiantes, por lo que se tuvo un contacto directo con la población investigada.

3.4.3 entrevista en profundidad.

La entrevista es un interrogatorio dirigido por un investigador (entrevistador), con el propósito de obtener información de un sujeto (entrevistado), en relación con uno o varios temas o aspecto específicos. En la metodología cualitativa, la entrevista en profundidad se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas.

La técnica de la entrevista garantiza resultados eficaces en esta investigación, puesto que a través de ella se identificaron los distintos puntos de vista de las docentes acerca de la importancia de la conciencia fonológica, así como el conocimiento que tienen del concepto de la misma y el empleo de los documentos educativos en la formación académica de los estudiantes. Conocer el desempeño de los estudiantes en cuanto a conciencia fonológica favoreció para que la investigación tomara un rumbo positivo hacia la solución de la problemática, ya que partiendo de lo que dicen los sujetos (las docentes), se determinaron con claridad los aspectos a trabajar, para el mejoramiento del proceso lector de los estudiantes.

Capítulo 4. Análisis y Discusión de los Resultados

Las tareas diseñadas para el desarrollo del presente trabajo, se concibieron principalmente para una aplicación grupal, con el fin de determinar el impacto de la Conciencia Fonológica en todo un curso. La experiencia llevada a cabo mostró que es posible incidir tempranamente en el desarrollo de la Conciencia Fonológica, programa cuyo entrenamiento no se puede limitar a un conjunto de tareas; debe tener en cuenta los contextos, los procesos, los sujetos y su motivación, las características del entorno de aprendizaje, el rol de los adultos y, principalmente, el papel mediador que cumple el adulto responsable del aula, así como considerar también la evaluación, pero no sólo al comienzo y final, sino el monitoreo continuo de los logros que van alcanzando los estudiantes, en pro de una evaluación formativa y una enseñanza bajo el paradigma comunicativo, pues la participación activa del alumno es esencial para el desarrollo correcto de la Conciencia Fonológica, y sólo se logra cuando se involucran aspectos de interés para el estudiante, que llevará a que éste potencialice su aprendizaje. Las actividades ejecutadas respondieron a una matriz de ejercicios, que busca el afianzamiento de la Conciencia Fonológica. De todas las posibles actividades a desarrollar se propuso aplicar la mayoría de ellas a partir de cada sesión realizada. Para mayor ilustración se adjuntan a este documento los ejercicios bases que puede emplear el docente a la hora de querer desarrollar en los estudiantes la Conciencia Fonológica; estos son:

Tabla 3. Matriz de actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica

| Desarrollo de la conciencia fonológica como habilidad Metalingüística “El programa pretende desarrollar la conciencia de la estructura del mensaje lingüístico, a través de un dominio de la segmentación léxica, silábica y fonética”. (Jiménez, 2007, p.94) | | |
|--|--|---|
| Conciencia Léxica <ul style="list-style-type: none"> • Conteo de palabras que conforman una oración. • Añadir palabras a una oración | Conciencia Silábica <ul style="list-style-type: none"> • Síntesis silábica. • Aislar sílabas. • Comparación de sílabas en palabras. • Omisión de sílabas en palabras. | Conciencia Fonémica <ul style="list-style-type: none"> • Aislar fonemas. • Síntesis fonémica. • Omisión de fonemas. |
| Primer acercamiento a la conciencia fonológica. Implica reflexión sobre las palabras que contienen las oraciones. | Plantea ejercicios ordenados en función del grado de dificultad que estos presentan, de menor a mayor complejidad. | Aparece como el nivel de conciencia fonológica más tardío en el curso del desarrollo evolutivo. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos, vivencias o centros de interés para selección de la oración. • Socialización de los niños frente a su vivencia. • Representación de la oración por medio de la mímica. • Adivinanzas por medio de la mímica. • Dibujos de los conceptos implícitos en la oración. | <ul style="list-style-type: none"> • Adivinanzas de palabras segmentadas en diferentes objetos presentados. • Adivinanzas de palabras segmentadas, con imágenes. • Juego de palabras en un grupo de objetos discriminando la que se nombre. • Adivinanza silenciosa, utilizando dibujos. • Búsqueda de tarjetas con dibujos o fotografías | Búsqueda de objetos que empiecen con un sonido vocálico determinado. <ul style="list-style-type: none"> • Palmoteo cuando escuchen una palabra que empiece con un sonido vocálico determinado. • Dibujo de cosas que empiecen con diferentes sonidos vocálicos. • Elaboración de murales clasificando sonidos vocálicos. • Juego de palabras que comiencen con un |

| | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Imágenes representando conceptos de la oración. •Omisión de imágenes. •Palmeo de palabras que contiene la oración. •Saltos por cada palabra que contiene la oración. •Representación de palabras utilizando diferentes elementos (garbanzos, palillos, fichas, cubos entre otros). •Representación de palabras por medio de símbolos: rayas, cruces, puntos, círculos entre otros. | <p>dentro de un grupo correspondiente a la palabra segmentada emitida.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Juego de clasificación de acuerdo con características específicas con palabras segmentadas emitidas oralmente /he/li/cop/te/ro/. •Adivinanzas de palabras largas emitidas oralmente /cho/co/la/ti/na/. •Búsqueda de objetos que empiecen con una sílaba determinada. •Elaboración de dibujos que empiecen con una sílaba determinada. •Agrupar objetos que terminen en una sílaba determinada. •Emitir oralmente cosas que terminen con una sílaba determinada. •Juego de igualar. •Búsqueda de similitudes. •Adivinanzas de sonidos iguales. •Nombrar objetos o dibujos eliminando la sílaba final. <ul style="list-style-type: none"> • Juego de rimas mediante canciones o poesías. | <p>sonido consonántico determinado.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Juego de nombres que empiecen con un sonido consonántico determinado. •Búsqueda de dibujos en libros que empiecen con un sonido consonántico determinado. •Juego del eco, enfatizando en el sonido vocálico final. •Adivinanza de palabras con secuencia de fonemas (CVC) /m/a/r/. •Adivinanza de palabras con secuencia de fonemas (CVVC) /m/i/e/l/. •Juego de relación dibujo y secuencia de fonemas emitidos. •Adivinanza de palabras escondidas de acuerdo a la secuencia de fonemas emitidos. •Juego del monstruo comesonidos. •Imitación del monstruo comesonidos. •Actividades orales utilizando frases cortas omitiendo el último sonido. <ul style="list-style-type: none"> • Adivinanzas al omitir el último sonido. |
|--|---|--|

La habilidad metalingüística a que alude Jiménez (2007), representada en la tabla anterior, se basa en los tres aspectos que indican el desarrollo de una conciencia fonológica. Sostiene que funciona como una habilidad metalingüística, debido a que la decodificación de los sonidos de la lengua, implica que la persona reconozca cada sonido individual, siendo capaz de recuperar esa información a la hora de articular las palabras, y ser consciente de cada uno de los procesos que realiza.

Cada diario de campo recopilado especifica las actividades que se llevaron a cabo y permite conocer el rendimiento de los estudiantes en cada sesión y qué mejoras o deficiencias se observaron. Se recopilaron trece diarios de campo, y cada uno de ellos da cuenta de actividades que hacen parte de la matriz diseñada, con el fin de demostrar la funcionalidad de estos ejercicios a la hora de querer desarrollar una conciencia fonológica.

Durante la investigación, se aplicó una prueba intermedia a los estudiantes objeto de estudio, que consistió en formar grupos de trabajo, para afianzar la ZDP en los estudiantes, en busca de que estos intercambiaran conocimientos y habilidades. De igual forma, demostrar, cómo algunos alumnos que no sostuvieron una participación activa en cada una de las sesiones realizadas, no poseen el mismo nivel de desarrollo que el de sus compañeros, que sí fueron persistentes en cada actividad, así como también predecir los resultados finales a alcanzar en la investigación. Las actividades estuvieron basadas en el diseño de pruebas para conciencia fonológica, fundamentadas en la propuesta pedagógica-didáctica de la comunidad *Cuentos Para Crecer*, de España. Este test está incluido en el programa “Phonemics Awareness in Young Children” de Marilyn J.

Adams, Barbara R. Foorman, Ingvar Lundberg y Terri Beeler, el cual ha sido adaptado a la lengua española.

Esta prueba contó con seis subapartados, los cuales son: identificar rimas, contar sílabas, comparar la longitud de las palabras, emparejar sonidos iniciales, contar fonemas y representar fonemas con letras; lo que apunta a cada uno de los tres niveles de la conciencia fonológica que son la léxica, la silábica y la fonémica.

Es importante resaltar que se hizo una adaptación a esta prueba en cuanto a la forma de calificación, pues la comunidad de *Cuentos Para Crecer* lo evalúa de una escala del 1-5, en cambio, en esta investigación, la calificación consistió en un punto por cada respuesta correcta, para así tener como referente el número de respuestas acertadas a obtener frente al número de respuestas correctas obtenidas por los alumnos. Es importante resaltar que a pesar de que la investigación se ubica en un margen de carácter cualitativo, el desarrollo e interpretación de los resultados obtenidos responden a un modelo cuantitativo, en cuanto a la organización y presentación de los mismos.

A continuación se presentan las tablas ilustrativas de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, intermedia y final, en cada actividad. Ello con el objetivo de demostrar el impacto significativo que tuvo la implementación de este estudio.

De acuerdo con esto, los resultados obtenidos en cada una de las actividades aplicadas fueron los siguientes:

1. Rimas.

La habilidad de identificar y producir rimas se desarrolla sin enseñanza formal. Sin embargo, la investigación muestra que la sensibilidad a la rima es un indicador útil de un nivel básico e inicial de conciencia fonológica. Aunque una sólida sensibilidad a la rima no lleva automáticamente o directamente a la conciencia fonológica, su ausencia sugiere la existencia de dificultades y es suficiente para justificar una respuesta educativa. En esta prueba se trabajó con dibujos y palabras (ver anexos), organizados en dos columnas. Para cada dibujo de la columna izquierda, hay otro dibujo en la columna derecha cuyos nombres riman; y para cada palabra ubicada del lado derecho, hay otra que rima con ella en el lado izquierdo del papel. La tarea del estudiante fue identificarlos, trazando una línea entre ellos. Los resultados obtenidos en las tres pruebas en cuanto a este ejercicio fueron los siguientes:

Tabla 4. Resultados de la primera actividad de la prueba diagnóstica.

| Actividad #1 | Respuestas | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| Rimas | 2 | 14% |
| | 1 | 7% |
| | 3 | 21% |
| | 4 | 28% |
| | 2 | 14% |
| | 3 | 21% |
| | 4 | 28% |
| | 1 | 7% |
| | 5 | 35% |
| | 7 | 49% |
| | 3 | 21% |
| | 2 | 14% |
| | 0 | 0% |
| | 1 | 7% |
| | 5 | 35% |
| | 8 | 42% |

| | | | |
|---|----|-----|-----------------|
| | | 8 | 42% |
| | | 2 | 14% |
| | | 1 | 7% |
| | | 2 | 14% |
| | | 3 | 21% |
| Número de estudiantes | 21 | 68 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 294 | 33% |

Tabla 5. Resultados de la primera actividad de la prueba intermedia.

| Actividad #1 | Número de equipo | Respuestas obtenidas | Número de respuestas a obtener | Porcentaje |
|---------------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| Rimas | 1 | 3 | 7 | 42% |
| | 2 | 5 | 7 | 71% |
| | 3 | 6 | 7 | 85% |
| | 4 | 3 | 7 | 42% |
| | Total | 17 | 28 | Promedio |
| | | | | 60 % |

Tabla 6. Resultados de la primera actividad de la prueba final.

| Actividad # 1 | Respuestas | Porcentaje |
|----------------------|-------------------|-------------------|
| | 12 | 84% |
| | 8 | 56% |
| | 13 | 91% |
| | 8 | 56% |
| | 11 | 77% |
| | 8 | 56% |
| | 8 | 56% |
| | 9 | 63% |
| | 9 | 63% |
| | 8 | 56% |

| | | |
|---|-----|-----------------|
| Rimas | 10 | 70% |
| | 9 | 63% |
| | 7 | 49% |
| | 11 | 77% |
| | 7 | 49% |
| | 10 | 70% |
| | 11 | 77% |
| | 7 | 49% |
| | 10 | 70% |
| | 14 | 100% |
| | 7 | |
| Número de estudiantes | 21 | Promedio |
| | | 67% |
| Número de respuestas correctas obtenidas | 197 | |
| Número de respuestas correctas a obtener | 294 | |

Al interpretar los resultados obtenidos con los esperados en la tabla número cuatro, se observa que los estudiantes alcanzaron un promedio del 33% en la prueba diagnóstica, lo cual demuestra que los estudiantes no identificaban la sonoridad de las palabras al inicio del estudio, por lo que no eran capaces de percibir los sonidos familiares, careciendo así de una conciencia fonológica, por la ausencia de uno de los principales indicadores de esta habilidad.

Ahora bien, el desarrollo de los talleres permitió superar esta deficiencia puesto que en la prueba intermedia los alumnos alcanzaron un promedio del 60% en el trabajo grupal, presentando avances en conciencia fonológica, así como el desarrollo de un trabajo cooperativo en la resolución de las actividades. Además, cabe resaltar que durante la aplicación de los talleres no se mantuvo una constancia por parte de algunos estudiantes, los cuales presentaban deficiencias en comparación con sus compañeros que sí asistían

de forma seguida. Lo que permite sostener, que la conciencia fonológica es una habilidad que se adquiere paulatinamente, teniendo en cuenta que cada sesión es necesaria para alcanzar la habilidad de forma completa, por lo que si un estudiante falta a una lección se encontrará en desventaja frente a los demás.

Esta intervención permitió conocer que los estudiantes manejan un dominio fonológico sobre el sonido individual de las unidades del lenguaje, lo que les facilitó relacionar cada palabra con su sonido similar al final. Esto implica un avance significativo para la investigación, corroborando el hecho de que la conciencia fonológica es una herramienta eficaz para la enseñanza de la lectura, pues en esta prueba se utilizaron imágenes y palabras, lo que indicó que para que el estudiante pudiera resolver la actividad que comprendía solo palabras debió leerlas para conocer cuáles de ellas compartían sonidos similares.

Otro aporte significativo de esta actividad fue el hecho de que al realizarla de forma grupal, aquel estudiante o aquellos estudiantes que poseían mayor habilidad en conciencia fonológica, guiaban a sus compañeros, pues al observar el comportamiento de cada grupo, se determinó que los estudiantes se ayudaban entre sí, dado que aquellos que poseían mayor conocimiento tomaron el rol de líderes. Demostrando, que en efecto, la conciencia fonológica y la ZDP están relacionadas, donde la primera se desarrolla en la segunda. Se destaca, además, el componente axiológico que se desarrolló en el aula, pues aquellos que no conllevaban una relación comunicativa, al final entablaron diálogos asertivos en pro de la actividad.

De acuerdo con los resultados en la tabla que apunta los resultados de la prueba final, se interpreta que los estudiantes presentaron un avance satisfactorio en comparación con los resultados de la prueba inicial, logrando obtener al final de la investigación un promedio de 67%, lo que resultó significativo para el proyecto, debido a que evidencia que los estudiantes poseen la habilidad de identificar los sonidos similares entre palabras, reconociendo las características de cada uno de los sonidos del lenguaje, lo que les permite ejecutar una discriminación y relacionar las palabras cuyos sonidos sean iguales.

Cabe resaltar que en esta prueba final los porcentajes particulares sobrepasaron el 50%, a diferencia del estado inicial en el que se encontraban los alumnos, por lo que en el transcurso del tiempo dedicado a las actividades planeadas, se llevó a cabo un trabajo productivo. Al obtener un promedio del 67%, se infiere que el grupo en cuestión presentó un desarrollo eficaz en cuanto a identificación, segmentación y articulación de los sonidos individuales que componen el código escrito, generando que los estudiantes, por medio del sonido, sean capaces de articular el nombre y sonido de un grafema en específico, así como leerlo cuando éste se halla en compañía de otros; alcanzando un nivel básico que responde al grado de escolaridad en el que se encuentran los estudiantes.

2. Contar Sílabas.

La investigación muestra que la habilidad de distinguir las sílabas es más fácil que la habilidad de distinguir los fonemas y, además, que generalmente la conciencia silábica surge antes de la conciencia fonémica en el desarrollo de los niños. Este

subapartado se basó en contar el número de sílabas que componen a una palabra. La hoja de la prueba muestra cinco dibujos, los estudiantes debían indicar el número de sílabas de cada una de las palabras que corresponde al nombre del dibujo; escribiendo el número de sílabas en la línea de respuesta. La estrategia para contar el número de sílabas de las palabras, se instruyó a partir de palmadas, una de las actividades que hacen parte de la matriz de ejercicios de conciencia fonológica.

Tabla 7. Resultados de la segunda actividad de la prueba diagnóstica.

| Actividad #2 | | Respuestas | Porcentaje |
|--|----|------------|------------|
| Contar Sílabas | | 2 | 25% |
| | | 3 | 37% |
| | | 1 | 12% |
| | | 2 | 25% |
| | | 0 | 0% |
| | | 3 | 37% |
| | | 2 | 24 |
| | | 3 | 37% |
| | | 1 | 12% |
| | | 1 | 12% |
| | | 1 | 12% |
| | | 2 | 24% |
| | | 3 | 37% |
| | | 4 | 50% |
| | | 5 | 62% |
| | | 3 | 37% |
| | | 0 | 0% |
| | | 1 | 12% |
| | | 2 | 24% |
| | | 1 | 12% |
| | | 4 | 50% |
| Número de estudiantes | 21 | 43 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 168 | 25% |

Tabla 8. Resultados de la segunda actividad de la prueba intermedia.

| Actividad #2 | Número de equipo | Respuestas obtenidas | Número de respuestas a obtener | Porcentaje |
|-----------------------|------------------|----------------------|--------------------------------|-----------------|
| Contar Sílabas | 1 | 8 | 9 | 88% |
| | 2 | 4 | 9 | 44% |
| | 3 | 6 | 9 | 66% |
| | 4 | 5 | 9 | 55% |
| | Total | 23 | 36 | Promedio |
| | | | | 63% |

Tabla 9. Resultados de la segunda actividad de la prueba final.

| Actividad #2 | | Respuestas | Porcentaje |
|------------------------------|----|------------|-----------------|
| Contar silabas | | 6 | 75% |
| | | 7 | 87% |
| | | 8 | 100% |
| | | 5 | 62% |
| | | 6 | 75% |
| | | 3 | 37% |
| | | 7 | 87% |
| | | 5 | 62% |
| | | 2 | 25% |
| | | 5 | 62% |
| | | 0 | 0% |
| | | 1 | 12% |
| | | 1 | 12% |
| | | 6 | 75% |
| | | 6 | 75% |
| | | 1 | 12% |
| | | 7 | 87% |
| | | 4 | 50% |
| | | 3 | 37% |
| | | 5 | 62% |
| | | 8 | 100% |
| Número de estudiantes | 21 | | Promedio |

| | | |
|--|-----|-----|
| Número de respuestas correctas obtenidas | 96 | |
| Número de respuestas correctas a obtener | 168 | 57% |

Esta actividad, creada para conocer el nivel de conciencia silábica de los estudiantes, arrojó un promedio del 25%, en la prueba diagnóstica, indicando que los estudiantes no contaban con la habilidad de contar el número de sílabas que conforman una palabra. Lo que explica por qué los niños no lograban seguir un dictado, pues al no ser conscientes de los bloques consonánticos, y cómo éstos se componen, así como su sonido particular, no son capaces de percibirlos en la cadena hablada, haciéndoseles imposible copiar el código y representarlo de forma escrita, lo que señala deficiencia en conciencia fonológica, pues el segundo componente indicado por Jiménez (2007), conocido como conciencia silábica, apunta a la segmentación por sílabas, donde se espera que el niño pueda aislar, comparar y omitir sílabas, ello porque no se tiene un manejo de las construcciones básicas que responden a vocal/consonante y consonante/vocal, déficit que exigía superarse lo más pronto posible.

Al interpretar los resultados de la prueba intermedia se constató que los grupos de trabajo tuvieron un excelente rendimiento en esta actividad, en el que sólo el grupo número dos obtuvo un porcentaje del 44%, cifra por debajo de los demás que superaron el 50%; lo que sustenta un promedio del 63%, lo que supera altamente los resultados recopilados al inicio de la investigación, demostrando un desarrollo en conciencia fonológica, especialmente en el aspecto de conciencia silábica, pues los estudiantes son capaces de crear palabras a partir de la unión de sílabas, así como pueden proponer

palabras que contengan una sílaba en específico. El trabajo en grupo permitió identificar a los estudiantes que presentaban avances significativos, y quiénes no, debido a la falta de asistencia.

finalmente, en la segunda actividad de la última prueba, se obtuvo un promedio del 57%, lo que señala un logro en materia de segmentación fonológica por parte de los estudiantes, puesto que en la prueba diagnóstica se reportó un promedio del 25%, lo que señalaba bajos niveles en conciencia fonológica, lo cual, a su vez, generaba que los estudiantes no pudieran segmentar por medio del sonido, puesto que no conocían los sonidos de cada letra.

No obstante, entre los resultados individuales se encuentran porcentajes con rangos muy bajos, lo cual responde al número de estudiantes que no mantuvieron una constancia en el desarrollo de los talleres aplicados, por lo que presentan un nivel deficiente frente a la segmentación de los sonidos.

3. Sonidos Iniciales.

La investigación ha demostrado que la habilidad de examinar si las palabras tienen el mismo sonido inicial es un primer aspecto crítico en el desarrollo de la conciencia fonémica. En este subtest, los niños debían emparejar palabras que iniciaran con un mismo sonido.

Tabla 10. Resultados de la tercera actividad de la prueba diagnóstica.

| Actividad #3 | Respuestas | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| | 1 | 8% |
| | 2 | 16% |

| | | | |
|--|----|-----|-----------------|
| Sonidos Iniciales | 3 | | 24% |
| | 3 | | 24% |
| | 2 | | 16% |
| | 0 | | 0% |
| | 0 | | 0% |
| | 0 | | 0% |
| | 1 | | 8% |
| | 2 | | 16% |
| | 3 | | 24% |
| | 4 | | 33% |
| | 6 | | 50% |
| | 3 | | 24% |
| | 7 | | 58% |
| | 3 | | 24% |
| | 7 | | 58% |
| | 3 | | 24% |
| | 2 | | 16% |
| | 1 | | 8 |
| | 0 | | 0% |
| Número de estudiantes | 21 | 65 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 252 | 26% |

Tabla 11. Resultados de la tercera actividad de la prueba intermedia.

| Actividad #3 | Número de Equipo | Respuestas Obtenidas | | | Número de respuestas a Obtener | | | Porcentaje | | |
|--|------------------|----------------------|--------|--------|--------------------------------|--------|--------|------------|------|------------|
| | | A A | B B | C C | A A | A B | A C | A | B | C |
| Sonidos Iniciales Y Conteo Fonémico | 1 | 10 | 4 | 5 | 10 | 4 | 6 | 100% | 100% | 83% |
| | 2 | 10 | 4 | 6 | 10 | 4 | 6 | 100% | 100% | 100% |
| | 3 | 10 | 2 | 1 | 10 | 4 | 6 | 100% | 50% | 16% |
| | 4 | 10 | 4 | 2 | 10 | 4 | 6 | 100% | 100% | 33% |
| | Total | 40 | 14 | 14 | 40 | 16 | 24 | 400% | 350% | 232% |
| Promedio | | | | | | | | | | 97% |

Tabla 12. Resultados de la tercera actividad de la prueba final.

| Actividad #3 | | Respuestas | Porcentaje |
|--|------|------------|------------|
| Sonidos iniciales | | 12 | 100% |
| | | 4 | 33% |
| | | 4 | 33% |
| | | 10 | 83% |
| | | 3 | 24% |
| | | 11 | 91% |
| | | 9 | 74% |
| | | 2 | 16% |
| | | 8 | 66% |
| | | 7 | 58% |
| | | 12 | 100% |
| | | 11 | 91% |
| | | 11 | 91% |
| | | 9 | 74% |
| | | 11 | 91% |
| | | 11 | 91% |
| | | 11 | 91% |
| | | 8 | 66% |
| | | 12 | 100% |
| | | 10 | 83% |
| 12 | 100% | | |
| Número de estudiantes | 21 | 188 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 252 | 74% |

La tercera actividad del test, apunta a la habilidad que posee el niño al momento de examinar si las palabras tienen el mismo sonido inicial, pues si consigue identificarlas significa que el estudiante posee un aspecto crítico en el tercer componente de la conciencia fonológica que es la conciencia fonémica, señalada por Jiménez (2007). Al observar el promedio alcanzado por los estudiantes en la prueba diagnóstica, el cual fue

del 26% se demuestra la deficiencia que presentaba el grupo en este nivel, hecho que es comprensible puesto que si el estudiante no es capaz de identificar sonidos similares es porque desconoce los sonidos particulares de cada unidad del lenguaje, por lo tanto, no va a poder señalar sonidos iniciales iguales en palabras; lo que demuestra que no contaban con un desarrollo en conciencia fonológica.

La tercera actividad de la prueba intermedia comprendió dos subtests, la identificación de sonidos iniciales y el conteo fonémico, actividad que arrojó resultados significativos por alcanzar un promedio del 97%, lo cual representa un avance mayoritario en materia de discriminación fonológica, apuntando a un desempeño en el reconocimiento de los grafemas y sus sonidos particulares. Se estima que este resultado es fruto de un ejercicio diseñado, donde el docente escoge una letra y luego dice un cúmulo de palabras aleatorias; en el que los estudiantes deben aplaudir cuando escuchen palabras que inicien con la letra escogida por el docente; actividad que se desarrolló de forma repetitiva, pues se buscaba que los estudiantes pudieran realizar una distinción entre los sonidos particulares de cada unidad del alfabeto trabajada en cada taller, así como también se aplicaba el conteo fonémico por medio de palmadas, donde cada fonema representaba una palmada. Ejercicio en el que los estudiantes mostraron habilidad durante los talleres, y se reflejó en esta actividad.

Una vez más, el trabajo en equipo señaló cómo la aplicación del concepto de Zona De Desarrollo Próximo, permite que los estudiantes exploren acerca de lo que saben y queden atentos al desempeño de su compañero para así avanzar y llegar a un mismo nivel; ello porque en los grupos donde se encontraban estudiantes que no mantenían

una persistencia con los talleres, se observó que aquellos que sí habían asistido a cada una de las sesiones, les explicaban a sus compañeros en qué consistía la actividad y la desarrollaban entre todos.

Además, los estudiantes que poseían la habilidad fonológica, instruían a sus compañeros por medio de la simulación del sonido de la letra, acompañado de ejemplos de palabras que iniciaran con la letra en cuestión.

En esta prueba grupal, se unieron dos aspectos en uno, debido a que uno desarrolla el otro, o requiere de él para su progreso. En efecto, si el estudiante es capaz de discriminar los sonidos individuales que forman una palabra, podrá identificar con facilidad los sonidos iniciales similares entre un cúmulo de palabras, puesto que ha desarrollado su oído, hasta el punto de percibir cuándo un sonido es idéntico a otro, o sólo es similar.

Al detallar detenidamente cada punto de esta prueba, se observa cómo todos los grupos resolvieron satisfactoriamente el punto A que corresponde a los sonidos iniciales; los demás puntos se refieren al conteo fonémico, ya que se pretendió conocer el nivel exacto que poseían los estudiantes en este componente, en el que únicamente el grupo tres obtuvo la mitad de los cuatro puntos que se debían obtener en el punto B, y en el punto C, el grupo cuatro falló por sólo obtener dos respuestas correctas. Ello porque en esta actividad se encontraba la imagen de un pez, y como el estudiante tiende a identificar los elementos del mundo a partir de su contexto a la hora de enfrentarse a nuevos conocimientos, dividió la palabra como *pescado* y no como *pez*, y la respuesta

correcta respondía a *pez*. Aquí, se buscaba darles a conocer a los estudiantes el término estándar o el hiperónimo con el que se designa este animal acuático.

Esta actividad da cuenta de la influencia que ha tuvo la conciencia fonológica dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, quienes fueron capaces de identificar sonidos iniciales, así como de reconocer el número de sonidos que conforman una palabra. En esta prueba se mostró un avance en materia de conciencia de los sonidos del lenguaje, presentando un nivel mayor al que poseían en un principio en el que no lograban identificar una letra por su sonido, y ahora pueden identificar, segmentar y articular.

La aplicación de esta prueba intermedia favoreció a los resultados finales, puesto que brindó la posibilidad de conocer el avance de los estudiantes, y a su vez identificar las falencias y superarlas. Esto porque en la prueba final, se obtuvo un gran logro para el estudio, debido a que se pasó de un 26% a un 74% de respuestas correctas. Los alumnos no podían llevar a cabo la congruencia grafema/fonema ya que desconocían incluso el nombre de la letra y, por tanto, el sonido. Los porcentajes deficientes también se convirtieron en un valor significativo para la investigación; pues permitieron demostrar la importancia de la enseñanza por procesos de la conciencia fonológica, la cual debe ser constante para cultivar en el alumno esta habilidad metalingüística.

4. Conteo Fonémico.

Este subtest exige que los niños cuenten el número de sonidos o fonemas de diferentes palabras. Esta tarea es un buen predictor del rendimiento lector, ya que se enmarca en el

desarrollo de la conciencia fonémica, caracterizada por desarrollar en el individuo la capacidad para identificar de forma individual, los fonemas que componen una palabra, lo cual permite o una correcta adquisición de la lectura debido a que el estudiante realiza una discriminación de los sonidos.

Tabla 13. Resultados de la cuarta actividad de la prueba diagnóstica.

| Actividad #4 | | Respuestas | Porcentaje |
|--|-----|------------|------------|
| Conteo Fonémico | | 2 | 22% |
| | | 5 | 55% |
| | | 5 | 55% |
| | | 3 | 33% |
| | | 1 | 11% |
| | | 2 | 22% |
| | | 0 | 0% |
| | | 5 | 55% |
| | | 0 | 0% |
| | | 3 | 33% |
| | | 2 | 22% |
| | | 1 | 11% |
| | | 0 | 0% |
| | | 4 | 44% |
| | | 3 | 33% |
| | | 4 | 44% |
| | | 5 | 55% |
| | | 5 | 55% |
| | | 6 | 66% |
| | | 4 | 44% |
| | | 0 | 0% |
| Número de estudiantes | 221 | 60 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 189 | 32% |

Tabla 14. Resultados de la cuarta actividad de la prueba final.

| Actividad #4 | | Respuestas | Porcentaje |
|--|----|------------|------------|
| Conteo fonémico | | 4 | 44% |
| | | 3 | 33% |
| | | 6 | 66% |
| | | 2 | 22% |
| | | 6 | 66% |
| | | 5 | 55% |
| | | 0 | 0% |
| | | 1 | 11% |
| | | 7 | 77% |
| | | 7 | 77% |
| | | 5 | 55% |
| | | 6 | 66% |
| | | 7 | 77% |
| | | 9 | 100% |
| | | 9 | 100% |
| | | 7 | 77% |
| | | 8 | 88% |
| | | 5 | 55% |
| | | 7 | 77% |
| | | 3 | 33% |
| | | 6 | 66% |
| Número de estudiantes | 21 | 113 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 189 | 60% |

Al conocer los sonidos individuales del lenguaje, se espera que el estudiante sea capaz de identificar con facilidad cada uno de los sonidos inmersos en una palabra, demostrando así un desempeño fonológico; pero, al interpretar los resultados de la prueba diagnóstica, se observa que los estudiantes alcanzaron sólo un promedio del 32%. Se estima que lograron este porcentaje debido al conocimiento que tienen los estudiantes en cuanto a los números y al conteo instruido en las clases de matemáticas; pues, desconocían el nombre y sonido de cada fonema. De esta forma, aunque fue un

porcentaje mayor en comparación con las actividades anteriores, no es el resultado de una concientización fonológica. Para ello, los talleres estuvieron encaminados en afianzar la capacidad de identificar y enumerar los sonidos inmersos en una palabra, a partir de una concientización desde lo fónico. Ello se reflejó en el promedio alcanzado por los estudiantes en la tercera actividad de la prueba intermedia (ver tabla 11), en el que se les evaluó la conciencia fonémica junto con la identificación de sonidos iniciales, cuyo desempeño fue del 97%, resaltando que la mayoría de los ejercicios respondían al conteo fonémico.

En la prueba final, los porcentajes con menor valor representan a los estudiantes que faltaron a más de una sesión, presentando un desnivel en materia de desarrollo de conciencia fonológica en comparación con los demás compañeros que asistían a cada una de las sesiones. A pesar de que esta actividad resultaba ser compleja para los estudiantes, dado que, al inicio, no comprendían que cada sonido se contaba de forma individual, alejándolos del método de enseñanza silábico al que estaban sometidos en las clases con la docente a cargo, al final se logró que los estudiantes por medio de las palmadas contaran el número de fonemas que comprende una palabra. Así mismo, para el desarrollo de este nivel, en pro de la adquisición de las unidades fonológicas del lenguaje, se tuvieron que reforzar los nombres de los números para que los estudiantes pudieran saber con exactitud bajo la regla matemática, cuántos sonidos se encontraban en una palabra.

En esta actividad se alcanzó el objetivo de lograr que los estudiantes contaran cuántos sonidos se hallaban en una palabra desde una concientización fonológica y no desde

saberes matemáticos. Al final, los estudiantes identificaron los sonidos, y dieron cuenta del nombre del grafema, superando las deficiencias que presentaban en cuanto a la conversión grafema/fonema.

Alcanzar un promedio del 60% refleja el resultado de todo el esfuerzo y dedicación que se tuvo durante la aplicación de los talleres, en los que no sólo se superaron deficiencias fonológicas sino que se les brindó un conocimiento distinto acerca del abecedario, con estrategias diferentes, hasta el punto de que las docentes reconocieron el avance de los estudiantes, pues sus niveles de atención y desarrollo en clase mejoraron significativamente.

5. Comparar palabras (longitud según fonemas).

En esta tarea, los niños debían comparar palabras y señalar cuál poseía el mayor número de fonemas. Para desenvolverse bien de en la tarea fue necesario que los niños ignoraran el significado de las palabras y atendieran únicamente a su estructura fonémica.

Tabla 15. Resultados de la quinta actividad de la prueba diagnóstica.

| Actividad #5 | Respuestas | Porcentaje |
|---|-------------------|-------------------|
| Comparar palabras (longitud según fonemas) | 5 | 100% |
| | 0 | 0% |
| | 1 | 20% |
| | 2 | 40% |
| | 3 | 60% |
| | 3 | 60% |
| | 4 | 80% |
| | 0 | 0% |
| | 0 | 0% |
| | 0 | 0% |

| | | | |
|--|-----|-----|-----------------|
| | | 1 | 20% |
| | | 2 | 40% |
| | | 4 | 80% |
| | | 0 | 0% |
| | | 0 | 0% |
| | | 0 | 0% |
| | | 0 | 0% |
| | | 1 | 20% |
| | | 2 | 40% |
| | | 3 | 60% |
| | | 2 | 40% |
| Número de estudiantes | 221 | 41 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 105 | 39% |

Tabla 16. Resultados de la cuarta actividad de la prueba intermedia.

| Actividad #4 Comparar Palabras Y Representar Letras con fonemas | Número de Equipo | Respuestas Obtenidas | | Número de respuestas a Obtener | | Porcentaje | |
|--|------------------|----------------------|----|--------------------------------|----|------------|-----------------|
| | | | B | A | B | A | B |
| | 1 | 5 | 5 | 5 | 10 | 100% | 50% |
| | 2 | 5 | 9 | 5 | 10 | 100% | 90% |
| | 3 | 5 | 0 | 5 | 10 | 100% | 0% |
| | 4 | 1 | 7 | 5 | 10 | 20% | 70% |
| | Total | 16 | 21 | 20 | 40 | 320% | 210% |
| | | | | | | | Promedio |
| | | | | | | | 61% |

Tabla 17. Resultados de la quinta actividad de la prueba final.

| Actividad #5 | Respuestas | Porcentaje |
|--------------|------------|------------|
| | 0 | 0% |
| | 5 | 100% |
| | 4 | 80% |
| | 2 | 40% |
| | 5 | 100% |
| | 4 | 80% |

| | | | |
|--|-----------|------------|-----------------|
| Comparar palabras (longitud de fonemas) | | 3 | 60% |
| | | 1 | 20% |
| | | 2 | 40% |
| | | 4 | 80% |
| | | 1 | 20% |
| | | 5 | 100% |
| | | 1 | 20% |
| | | 3 | 60% |
| | | 5 | 100% |
| | | 4 | 80% |
| | | 4 | 80% |
| | | 4 | 80% |
| | | 2 | 40% |
| | | 3 | 60% |
| | | 1 | 20% |
| Número de estudiantes | 21 | 63 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 105 | 60% |

El promedio obtenido en la fase diagnóstica respondió a un 39%, lo que puede parecer significativo pero no lo fue, debido a que este promedio es el resultado del conocimiento numérico que poseen los estudiantes más no de una concientización fonológica, debido a que los niños desconocían los sonidos de las letras, por lo que éste valor es tomado como un referente que permite confirmar la ausencia de las habilidades fonológicas.

la prueba intermedia responde a los dos últimos componentes que señala el test de conciencia fonológica: comparar palabras, en cuanto a la longitud según fonemas, que determina la capacidad del estudiante de saber cuántos fonemas conforman una palabra; y representar letras con fonemas. En la actividad desarrollada en la prueba intermedia, se logró un promedio del 61%, el cual demuestra que, en materia de identificar palabras

con el mayor número de fonemas, los estudiantes aprendieron a desarrollar esta capacidad y ya no sólo se limitaban a responder con base en los conocimientos de matemáticas, sino que esta vez fueron conscientes de las letras que estaban contando.

Así mismo, en la representación de letras con fonemas, demostraron avance significativo, lo que señala cómo a partir del desarrollo de una conciencia fonológica, se puede lograr que un estudiante que no lograba escribir, pueda, a partir de la discriminación de los fonemas y del conocimiento particular del nombre y sonido de éstas, así como del sonido que obtiene al encontrarse en un bloque consonántico, consiga escribir y leer una palabra que antes le resultaba compleja.

Ahora bien, se observa que el grupo tres obtuvo un resultado valorado en cero, en el punto B (ver Tabla 16), cuya explicación se sustenta en que los estudiantes que conformaban ese grupo, la mayoría no asistió a los talleres de forma continua; por lo tanto, no comprendían la actividad, y desconocían los fonemas a emplear para la construcción de palabras; ello evidencia que la conciencia fonológica no es una habilidad que se desarrolla en un día, sino que necesita todo el interés pedagógico por parte del docente, y la asistencia duradera y persistente de los estudiantes en cada sesión, para así avanzar en cada uno de los tres elementos que definen una conciencia fonológica que se manifiesta en: identificar, segmentar y articular los sonidos individuales del lenguaje hablado, siendo capaz de omitir, aislar y adicionar fonemas para la construcción de palabras, así como discriminar los sonidos en un dictado, y tomar apunte de la palabra correcta. Del mismo modo, facilita una articulación perfecta

de las palabras en cadena, puesto que se conoce el sonido individual y el sonido que obtiene cada letra cuando se combina con otras consonantes o vocales.

La prueba final, además de fortalecer el nombre de los números, brindando un aporte significativo al área de matemáticas al reforzar en los alumnos el reconocimiento numérico, se consiguió superar el promedio de 32% alcanzado en la prueba inicial, subiendo éste a un 60%.

Esta actividad presentó mayor dificultad para los estudiantes porque debían determinar a partir del número de fonemas que conformaban las palabras expuestas en la actividad, cuál palabra contenía más fonemas en su composición, lo que los obligaba a contar cada uno de estos fonemas, anotar el número que había en cada palabra y comparar las cifras para poder determinar la palabra que comprendía un mayor número de fonemas.

6. Representar letras con fonemas.

Esta tarea final exige que los niños combinen su conciencia fonémica con el conocimiento de las letras para escribir las palabras de manera independiente. Ya que lo que interesa es la comprensión que tiene el niño del principio alfabético, puesto que la comprensión del alfabeto está fuertemente relacionada con el aprendizaje de la lectura.

De acuerdo con lo anterior, en las siguientes tablas se evidencia el marco de resultados de la prueba diagnóstica, intermedia y final aplicadas a los estudiantes, objeto de estudio.

Tabla 18. Resultados de la sexta actividad de la prueba diagnóstica.

| Actividad #6 | | Respuestas | Porcentaje |
|--|----|------------|------------|
| Representar letras con fonemas | | 4 | 33% |
| | | 5 | 41% |
| | | 8 | 66% |
| | | 7 | 58% |
| | | 12 | 100% |
| | | 6 | 50% |
| | | 6 | 50% |
| | | 9 | 75% |
| | | 4 | 33% |
| | | 5 | 41% |
| | | 4 | 33% |
| | | 3 | 25% |
| | | 5 | 41% |
| | | 0 | 0% |
| | | 7 | 58% |
| | | 5 | 41% |
| | | 6 | 50% |
| | | 6 | 50% |
| | | 12 | 100% |
| | | 12 | 100% |
| | | 12 | 100% |
| Número de estudiantes | 21 | 138 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 252 | 55% |

Tabla 19. Resultados de la sexta actividad de la prueba final.

| Actividad #6 | | Respuestas | Porcentaje |
|--------------------------------|--|------------|------------|
| Representar letras con fonemas | | 4 | 33% |
| | | 5 | 41% |
| | | 8 | 66% |
| | | 7 | 58% |
| | | 12 | 100% |
| | | 6 | 50% |
| | | 6 | 50% |
| | | 9 | 75% |
| | | 4 | 33% |
| | | 5 | 41% |
| | | 4 | 33% |
| | | 3 | 25% |
| | | 5 | 41% |
| | | 0 | 0% |

| | | | |
|--|----|-----|-----------------|
| | | 7 | 58% |
| | | 5 | 41% |
| | | 6 | 50% |
| | | 6 | 50% |
| | | 12 | 100% |
| | | 12 | 100% |
| | | 12 | 100% |
| Número de estudiantes | 21 | 138 | Promedio |
| Número de respuestas correctas obtenidas | | | |
| Número de respuestas correctas a obtener | | 252 | 55% |

Esta última actividad estuvo dirigida a combinar la conciencia fonémica con el conocimiento de las letras para escribir las palabras de manera independiente; pues, lo realmente importante es la comprensión que tiene el niño del principio alfabético, esto porque la comprensión del alfabeto está fuertemente relacionada con el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, a partir de la interpretación de los resultados del diagnóstico, un promedio de sólo el 17%, refleja el manejo no adecuado del abecedario; esto debido al método de aprendizaje de la lectura bajo el cual se están instruyendo los estudiantes, el método silábico, generando que el niño conozca el alfabeto de forma fragmentada; lo que resulta preocupante, pues lo principal que se debe tener para desarrollar una conciencia fonológica es el conocimiento del alfabeto.

El diagnóstico realizado permitió conocer el nivel de conciencia fonológica que poseían los estudiantes al iniciar los talleres basados en esta habilidad, lo que llevó a realizar actividades que apuntaran a un desarrollo óptimo, puesto que los estudiantes presentaban poco rendimiento en lectura, además de se debía realizar una iniciación más profunda en el alfabeto para garantizar avances eficientes. Es importante resaltar

que al hablar con las docentes a cargo, estas se negaron ante la posibilidad de que los estudiantes conocieran todo el abecedario puesto que no respondía al plan de clases, por lo que se acordó instruir a los estudiantes en los grafemas que la docente había enseñado hasta el momento, e incluir nuevas letras para así lograr un verdadero avance en conciencia fonológica.

En este sentido, se prosiguió con el desarrollo de las diversas actividades descritas en los diarios de campo, donde se fortaleció, en gran medida, la concientización por parte del alumnado acerca de los sonidos particulares de cada letra, pues más allá de que los estudiantes leyeran al segundo día, el interés radica en que puedan responder al sonido de un grafema, identificándolo al momento de encontrarlo en la lectura o percibirlo en un dictado. Siguiendo la línea teórica de Lonigan, Burgess y Carrillo (1994), de Defior (1996), y Anthony y Barker (1998), se reafirma que la intervención pedagógica sirve como pilar al momento de aproximar al niño al lenguaje escrito, debido a que los procesos fonológicos que implica el concepto de la conciencia fonológica se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que parten del nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas, hasta llegar a dividir las palabras por bloques consonánticos, y así avanzar hacia la pronunciación, omisión y adición de fonemas por parte del alumno, lo que demuestra un aprendizaje formal en lectura y en conciencia fonológica.

Durante la realización de los distintos talleres, se profundizó en los grafemas *m, b, d, n, s, p, l, t, y f*. Únicamente se trabajó con base en estos, pues las docentes indicaron que sólo se podía trabajar con esos grafemas puesto que aún no podían ver los demás.

Aunque parecía un impedimento para el desarrollo de la investigación, se diseñaron actividades acorde con los rasgos lingüísticos de cada letra. Y en busca de conocer de forma estadística el avance de los estudiantes a medida que se aplicaban los talleres, se realizó prueba intermedia para así, por medio de valores promediales si los alumnos presentaban avances significativos o no.

El interés por desarrollar esta prueba de forma grupal, se debe a la necesidad de corroborar lo dicho por Rosas y Sebastián (2001) y Bravo (1999) acerca de la conciencia fonológica y su relación con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) expuesta por Vygotski, en la cual los estudiantes trabajan en grupo a partir de la colaboración con estudiantes más hábiles. Razón por la que se organizaron cuatro grupos de trabajo al azar para desarrollar esta prueba intermedia y así determinar si los estudiantes han alcanzado un nivel significativo en conciencia fonológica y a su vez superar las deficiencias en ésta a través del trabajo cooperativo.

El promedio logrado en la prueba intermedia (ver Tabla 16), cuyo valor responde a un promedio del 61% , es la prueba fehaciente que ratifica la importancia de la aplicación de la conciencia fonológica, puesto que demuestra una incidencia favorable en el desarrollo de habilidades que propician el proceso lector, pues ya no sólo se identifican los sonidos iniciales, sino que se pasa de segmentar las unidades a articularlas y manipularlas para la creación de palabras con sentido; gracias al desarrollo de las sesiones y la determinación por parte del investigador en el desarrollo de las mismas, como resultado de esto, en la prueba final se consigue un promedio del 55% en cuanto a

la representación de letras con fonemas, comprobando la participación de la conciencia fonológica

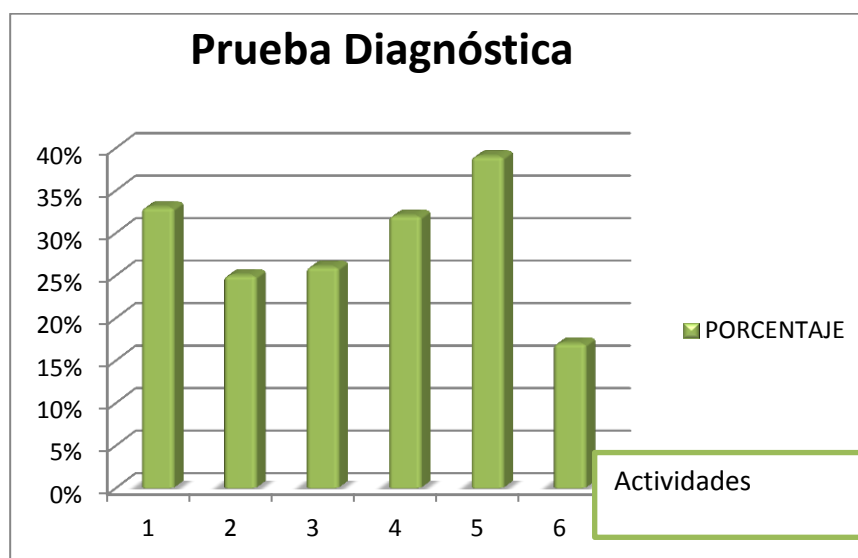
Los datos bajos registrados en la prueba diagnóstica dan cuenta de la situación problemática a la que se enfrentó este estudio; en efecto, los estudiantes no conocían el nombre y mucho menos el sonido de las letras, por lo que no eran capaces de representarlas gráficamente, lo que atrofiaba aún más su desarrollo en lectura. Al final, los estudiantes pudieron dar cuenta de lecturas de palabras básicas y de la construcción de palabras con sentido a partir de la utilización de diversos fonemas, lo que es significativo para el estudio, demostrando el impacto favorable que tuvo la implementación de la conciencia fonológica; puesto que indujo a los estudiantes a que pudieran leer desde palabras básicas hasta las más complejas, lo que perfecciona su grado de articulación ante los bloques consonánticos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se estima que la aplicación de la conciencia fonológica estimuló en los estudiantes los procesos de lectura que requerían para el aprendizaje de la alfabetización, a través de las estrategias y herramientas que se les proporcionaron durante los talleres, así como también se enmarca la importancia de la intervención a temprana edad para evitar futuros problemas de lectura.

El desarrollo de este estudio incita a la comprensión de la relación existente entre la conciencia fonológica y el aprendizaje lector, reconociendo el rol causal que tienen las habilidades fonológicas en el desempeño de la lectura, evidenciado en los logros que alcanzaron los estudiantes que participaron en este proyecto, los cuales obtuvieron las

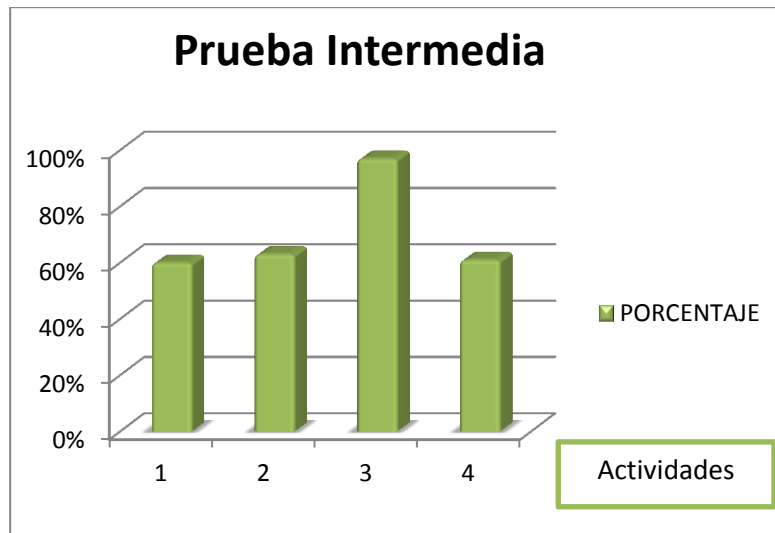
habilidades de reconocimiento e identificación de un sonido en particular, rapidez en el nombramiento y segmentación y articulación de sonidos en cadena.

De esta manera, para una mayor ilustración, se recopiló en diagramas de barras los alcances de la investigación, donde se destacan los porcentajes alcanzados en cada una de las seis actividades de la prueba, evidenciando gráficamente el progreso que se tuvo en cuanto al desarrollo de la conciencia fonológica y, como consecuencia de dicho desarrollo, la mejora del aprendizaje de la lectura en los estudiantes.



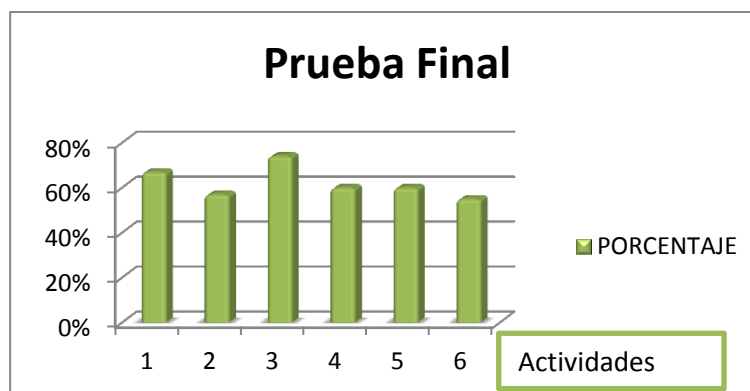
Gráfica 1. Representación de diagrama de barras de los resultados de la prueba diagnóstica.

Se observa que en un estado inicial el desempeño en conciencia fonológica de los estudiantes respondía a una valoración entre el 30% y 40%, cifras que no evidenciaban un desempeño en lectura que permitiera la asimilación eficaz del código escrito.



Gráfica 2. Representación de diagrama de barras de los resultados de la prueba intermedia.

En los resultados obtenidos en la prueba intermedia se refleja la intervención en conciencia fonológica, en el que el desempeño de los alumnos se ubicaba en un rango entre el 50% y 90%, superando satisfactoriamente las deficiencias con las que iniciaron esta investigación, lo que refleja un impacto positivo en los procesos de lectura de la población. Destacando que los niveles altos responden a los niveles en conciencia fonológica que alcanzaron los estudiantes que asistieron a cada uno de los talleres, que al trabajar en grupo impulsaron a sus compañeros hacia el mismo nivel de desempeño.



Gráfica 3. Representación de diagrama de barras de los resultados de la prueba final.

Teniendo en cuenta las gráficas anteriores (ver gráfica 1, y 2), se determina la incidencia propicia que tuvo la conciencia fonológica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, puesto que los estudiantes superaron significativamente sus deficiencias, siendo capaces de reconocer con mayor agilidad los sonidos particulares de las unidades fonológicas que conforman el código escrito, se afianzó el reconocimiento entre grafema y fonema, hasta el punto de que los estudiantes podían discriminar un grafema de otro a partir del sonido. Lo que implica que la conciencia fonológica es un componente necesario dentro del currículo académico, ya que aquellos estudiantes que eran incapaces de tomar un dictado, después de unas semanas de recibir los talleres, consiguieron captar palabras y frases que se les dictaba, así como salir al frente y escribirlas en el tablero.

Además, aprendieron a identificar las letras de forma individual y a conjugar estas para formar nuevas palabras; así como también segmentar palabras en los sonidos que las conforman.

Por lo tanto, se puede decir que los estudiantes pudieron alcanzar los tres niveles de conciencia fonológica, los cuales consisten en identificar, segmentar y articular los sonidos que conforman las unidades fonológicas del lenguaje. Ello se refleja en la gráfica 3, donde los porcentajes se encuentran por encima del 50%, mostrando cómo la conciencia fonológica contribuye de forma favorable en la decodificación lectora.

En este sentido, la afirmación de que el conocimiento fonológico es una habilidad necesaria para el aprendizaje de la lectura no resulta inconsistente, debido a los resultados alcanzados en la presente investigación, siendo dicho conocimiento un facilitador de la lectura. Según esta idea, se puede decir que existe una relación bidireccional entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura, tal y como lo sustentaron los diversos autores citados en el marco teórico del presente estudio, reforzando la concepción acerca de la importancia que tiene el entrenamiento de las habilidades fonológicas para mejorar la manipulación silábica, intrasilábica y fonémica en el estudiante.

Esta investigación, brindó un aporte significativo en materia de capacitación para los docentes de la básica primaria en el tema de la lectura, capacitación que tiene como relación directa la manera como los docentes se deben apropiar de los postulados teóricos de la conciencia fonológica y de los programas que se derivan de su aplicación, con el fin de conocer los procedimientos de orden cognitivo asociados a la lectura como fundamento para recuperar los procesos lectores, donde la intervención a temprana edad garantiza la superación de las diversas dificultades que se presentan en este proceso, tales como la discriminación entre los distintos grafemas, la segmentación intrasilábica,

la identificación de un grafema particular dentro de una palabra, y articulación correcta de los fonos en cadena, entre otros, lo que genera una buena dicción en el estudiante, considerando que a medida que avanza el conocimiento lector, aumenta el dominio de las habilidades fonológicas, ratificando lo sustentado durante todo el estudio acerca de la interacción recíproca entre conciencia fonológica y lectura.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se evidencia el cumplimiento de los objetivos planteados al inicio de esta investigación, los cuales dan cuenta de la incidencia significativa de la conciencia fonológica en la enseñanza de la lectura en grado primero, debido a que los estudiantes, objeto de estudio, superaron las deficiencias que presentaban con relación a la lectura, desarrollando habilidades metalingüísticas que contribuyeron al desempeño exitoso, previniendo un fracaso lector.

Del mismo modo, se lograron identificar las estrategias pedagógico-didácticas que utilizaban los docentes, las cuales se enmarcan dentro del método de la enseñanza silábica, para lo cual se ofrece una invitación al sistema educativo, para replantear los métodos de enseñanza de la lectura, y considerar la participación de la conciencia fonológica dentro de los procesos de lecto-escritura.

El estudio presentó un impacto significativo en el proceso de decodificación lectora, determinando la influencia de la conciencia fonológica sobre la lectura; reflejado en la capacidad de los estudiantes para identificar sonidos, segmentar fonemas y articular palabras, así como la capacidad para escribirlas a partir de la decodificación del código oral. .

5.2 Recomendaciones

Resulta imperioso acrecentar los alcances de esta investigación, y seguir profundizando en materia de documentos teóricos y prácticos que ayuden a ratificar la importancia de la conciencia fonológica en la adquisición y decodificación del código escrito. Esto porque el desarrollo de esta habilidad permite asimilar de forma eficaz las distintas unidades fonológicas del lenguaje, potenciando el procesamiento fonológico y lector.

Del mismo modo, se recomienda tener en cuenta que el desarrollo de una conciencia fonológica responde a un desempeño a largo plazo, por lo que se necesita una dedicación por parte del docente, para dirigir con asiduidad los procesos fonológicos a potencializar.

Bibliografía

Alarcos Llorach E. (1946) Fonología Española. Editorial Gredos. 4º Edición.
Madrid. España.

Ardila, A. y Rosselli, M. (1992). Neuropsicología clínica (Tomo II). Medellín:
Prensa Creativa.

Argimón JM, Jiménez J. (1991) Métodos de investigación aplicados a la
atención primaria de salud. Barcelona. 1º ed. Ediciones Doyma.

Arias, Fidias (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la
metodología científica. (5º. ed.) Caracas - Venezuela: Episteme

Aguilar, et al. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en
el aprendizaje inicial de la lectura. Revista Psicothema.

Alegría, J. (2014). Por Un Enfoque Psicolingüístico del Aprendizaje de La
Lectura Y Sus Dificultades—20 años Después. Revista Taylor and Francis Group. Pág.
93-111.

Ávila, R. (2014). La escuela: lugar de encuentros y encontrones. Bogotá:
Magisterio.

Balcázar Nava, P. (2005). Investigación cualitativa. Universidad Autónoma
del Estado de México. México, D.F.

Bravo, L., Orellana, E. (1999). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, Boletín de Investigación Educacional. p.14: 27-37.

Bravo L., Villallón M., y Orellana E. (2002). La Conciencia Fonológica y La Lectura Inicial En Niños Que ingresan A Primer Año Básico. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. Vol. (11) Pg. 175-182.

Bravo, L. (2004). La Conciencia Fonológica Como Una Posible “Zona de Desarrollo Próximo” Para El Aprendizaje de La Lectura Inicial. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen (36), p.21-32.

Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2004). Los Procesos Cognitivos Y El Aprendizaje De La Lectura Inicial: Diferencias Cognitivas Entre Buenos lectores Y Lectores deficientes. Universidad Católica de Chile. Estudios pedagógicos (Valdivia). Santiago de Chile.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes, Norma

Campos, et. al. (2015). Adquisición de procesos lectores en niños de preescolar, una perspectiva etnográfica educativa. Bogotá.

Carr, P. (2008) A Glossary of Phonology. Edimburgo: Edinburgh University Press Ltd.

Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. p.6: 279-298

Castro, M. (2003). El proyecto de investigación y su esquema de elaboración. (2ª.ed.). Caracas: Uyapal

Condemarín, M. (2001). El poder de leer. Edición especial para el Programa de las 900 Escuelas.

Contreras, L. (1978) La ciencia de la escritura, Actas del V Congreso de ALFAL. Caracas, Venezuela.

Correa, C. (2004). Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar: subjetividad y desarrollo humano. Bogotá: Magisterio.

Cubero, R., & Luque. A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En: COLL C., J. PALACIOS y A.

Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2). 59-65.

Damasio, A. y Damasio, H. (1992). Cerebro y lenguaje. *Investigación y Ciencia*, pág. 194, 59.

Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora, *Infancia y Aprendizaje*. p.73: 49-63.

- Dennet, D. (1995). La consciencia explicada: una teoría intercisciplinar. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Derechos Básicos de Aprendizaje Vol.2 (2016). Ministerio de Educación Nacional.
- Estándares Básicos de Competencias Del Lenguaje (2006).
- Greimas. A. J. y Cortés. J. (1990) .Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Editorial Gredos. Madrid. España
- Hernández Sampieri. R. (2010). *Metodología de la Investigación. 5aed.* México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Valle, I. & Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? Infancia y Aprendizaje, Pg. 24, 379-395.
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (2000). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención. Madrid, España.
- Jiménez, J. & Ortiz, M. (2007). etapas en el aprendizaje de la lectura. pág.15-19.
- Katamba, F. (1989). An Introduction to Phonology. Londres: Longman..
- Ley 115 de Febrero 8 (1994).
- Lineamientos Curriculares. (1998). Ministerio de Educación Nacional.

- Lonigan, Ch., S. Burgess, J., Anthony, Th., & Barker (1998). Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children, *Journal of Educational Psychology*. p. 90: 294-311.
- Lundberg, I. (1988). Preschool prevention of reading failure: Does training in phonological awareness work? En: MASLAND R. y M. MASLAND. (Eds.) *Preschool prevention of reading failure*. Maryland. York Press.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá, Colombia: Piie
- Mallas de Aprendizaje (2017). Ministerio de Educación Nacional. Lenguaje grado 1°.
- Meneses, A, García, M, y Macías, J. (2012). *Intervención en conciencia fonológica (CF) en el aula para niños de primer ciclo*. Bogotá, Colombia.
- Módulo: Desarrollo Objetivos de Aprendizaje. Ministerio de educación.
- Morais, J., Alegria, A. & Content. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view, *C.P.C.: Cahiers de Psychologie Cognitive* .P. 7: 415-438
- Moreno Santana, Ana; Axpe Caballero, Ángeles; Acosta Rodríguez, Víctor (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de Educación Infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 71-86.

Mondragón Lovera, M. (2015). Recuperación lectora basada en la conciencia fonológica: una evaluación de impacto con profesores de zona rural. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia. Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Ciencias de la Educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1991). Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas. Santiago de Chile:

Porta, M. (2012). Un Programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura [versión electrónica]. Revista de Orientación Educacional, 2(50), 93-111

Puente, A. (1991). Introducción. Comprensión de la lectura y acción docente. España. Fundación: Germán Sánchez Ruipérez

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999) Metodología de la Investigación Cualitativa, ed. Aljibe, Málaga, España.

Rosas, R., Sebastián, C., (2001). Piaget, Vygotski y Maturana. Constructivismo a tres voces. Buenos Aires. Aique.

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Trask, R. (1996). *A Dictionary of Phonetics and Phonology*. Londres: Taylor & Francis Routledge.

Trías, Daniel, Cuadro, Ariel & Costa, Daniel. (2009). *Desarrollo de La Conciencia Fonémica: Evaluación De Un Programa De Intervención*. Prensa Médica Latinoamericana, vol. (sin número), p.177-184.

Vargas, G. (2006). *Tratado de epistemología* (2da. edición). Bogotá: San Pablo

Velard E., Canales R., Meléndez M., (2010). “Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una Prueba de Habilidades Prelectoras (thp) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú”. *Revista de investigación en psicología (IIPSI)* .Vol.13, n. ° 1. Pg. 53-68. Per

Vygotsky, Lev S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*, Ediciones Quinto sol, México.

Webgrafía

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536103>

<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1019/51/Fonema-Fono-Material-de-apoyo-OCR.pdf>

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1019/51/Fonema-Fono-Material-de-apoyo-OCR.pdf>

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lenguaje-Grado-1_.pdf

<http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion2.pdf>

<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1019/51/Fonema-Fono-Material-de-apoyo-OCR.pdf>

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n2/v3n2a06.pdf>

Anexos

Anexo 1. Diarios de Campo

Fecha: 22/04/2019 hasta el 26/04/2019: Observación

Durante la penúltima semana de abril del presente año, se hizo la respectiva observación al curso de grado primero, que serviría para la aplicación del proyecto. En la observación se determinó que las docentes del área de lenguaje comparten un mismo plan de clases, por lo que los cinco cursos de grado primero de la Institución, aprenden en un mismo sentido. Además, se señala que el método de enseñanza de la lectura que utilizan las docentes, responde al método silábico, lo que corrobora la hipótesis que sostiene el presente trabajo, la cual afirma que el modo de enseñanza de la lectura se limita únicamente al silábico.

Del mismo modo, se comprobó el uso del *dictado*, el cual se basa en proporcionar al estudiante palabras cuyo grafema inicial corresponda al fonema en cuestión en el curso, por lo que si se está aprendiendo la letra /b/, todas las palabras dictadas por la docente responderán en su grafema inicial al sonido de ésta. También se observó el uso de pseudopalabras, el cual es una de las estrategias más empleadas a la hora de enseñar un grafema nuevo. Las docentes apoyan su conocimiento en el material didáctico que manejan, específicamente el uso de libros particulares, el reconocido *Nacho lee*, y los entregados por el Ministerio de Educación; sin embargo, los docentes

no muestran empatía con los textos que brinda el Ministerio de Educación, pues la forma como está organizado el contenido del libro es totalmente opuesto a como lo tienen planeado en su plan de clases; por lo que el arma pedagógica que más utilizan es el *Nacho lee*.

Se observó que las docentes enfatizan en la enseñanza de la letra cursiva, y al indagar sobre esto, se conoció que en los grados primero se fomenta este tipo de letra y en los siguientes el manejo de la otra, que sería la script. Cabe aclarar que el dominio conceptual que poseen las docentes y las diversas estrategias que ejecutan en el aula son el resultado de su preparación académica y del tiempo que llevan ejerciendo la profesión, en el que emplean el recurso de la motivación por medio de cantos o ejercicios de estiramiento al comienzo de cada clase y a la mitad de ésta, así como la comunicación asertiva entre alumno y profesor. Sin embargo, la enseñanza sigue teniendo una orientación vertical, donde el profesor es el emisor y el estudiante el receptor, aunque esto puede explicarse en el sentido de que la enseñanza de la lectura sigue enmarcado en un concepto estructural, donde sólo así es posible que el estudiante aprenda, y es precisamente ello lo que se busca contrarrestar en esta investigación, sin discriminar ni juzgar la forma de enseñanza de las docentes, debido a que este trabajo es una iniciativa que pretende aportar al campo educativo, como una inversión pedagógica que hará de los resultados de enseñanza y aprendizaje de la lectura más eficientes.

Al finalizar la observación, se determinó que de un grupo de 45 estudiantes, veinte serían los elegidos para la aplicación del proyecto, quienes mostrarían resultados al final en pro de la eficiencia de la conciencia fonológica.

Diario #1: 29/04/2019

En este día se realizó la aplicación de las actividades programadas para el pretest, con el objetivo de conocer qué letras manejan los estudiantes, si conocen el sonido particular de éstas y lo más importante el nivel de lectura que manejan a partir de la lectura de un cuento breve.

El primer diagnóstico confirmó que los estudiantes carecen de conciencia fonológica; pues, sólo reconocen las vocales y letras como la /m/, /d/ y /s/, las que sólo son capaces de pronunciarlas cuando se encuentran en sílabas, resultado del modelo de enseñanza que conduce a un paradigma fragmentado que lleva a que los estudiantes desconozcan el abecedario. Hecho que frustró la investigación, debido a que es indispensable el conocimiento y aprendizaje del abecedario; por lo que se decidió enseñar el abecedario por medio de la conciencia fonológica. Cabe aclarar que esta decisión se les propuso a las docentes, quienes se negaron a la enseñanza total del abecedario. Entonces, se determinó enseñar fonemas distintos a los que los niños se enfrentaban en clases, para demostrar la eficiencia de la conciencia fonológica, en el momento en el que los niños fueran capaces de identificar fonemas diferentes y así acrecentar su abecedario.

Ese día se hizo un acercamiento al sonido individual de fonemas como /m/, /p/ y /d/. En este ejercicio los estudiantes presentaron dificultad; pues, al preguntarles por el sonido de cada letra, éstos respondían: *ma*, *pa* y *da*. Hecho que corroboró la importancia de la investigación y al mismo tiempo la preocupación en el sentido de que los maestros están ignorando el valor fónico de cada letra. Como segundo ejercicio consistía que los

estudiantes asociaran imágenes cuya letra inicial respondía a las respectivas vocales; aquí, la mayoría del curso lo realizó, pero no satisfactoriamente. En ambos ejercicios, se observó que los estudiantes no poseen un dominio eficaz de las vocales y de las tres letras que las docentes han enseñado, hasta este momento, hecho preocupante pues resulta todo un reto para la investigación, pues es como iniciar de cero.

Diario #2: 06/05/2019

Las actividades del proyecto se realizan a partir de la segunda hora en el horario de la Institución, con una duración de dos horas. Por lo que en la primera hora se organiza el salón y se decora de acuerdo a las actividades a desarrollar. Al segundo día de la aplicación, se observó cómo la docente durante la primera hora, se encargó de enseñar conciencia fonológica en el curso. Sin embargo, cometió varios errores, pues se dirigía a los chicos con el concepto de *fonema*, lo que resulta un error grave pues esta acepción es únicamente para el maestro, dado que el estudiante no posee el nivel para comprender la abstracción que implica este término; además, no preguntaba por el sonido de la letra sino por el nombre de ésta, cuya respuesta la exigía en forma silábica. Por lo que, si preguntaba por el sonido de la letra m, los chicos debían responder ma, me, mi, mo, y mu, y así con todas las letras, lo que indica que el abordaje de los contenidos con base en una conciencia fonológica es insuficiente y para nada correctos, pues en ningún momento dio a conocer las características de la letra m, la cual responde a un sonido netamente bilabial- nasal – sonoro. Razón por la que, en este día, se buscó fomentar el sonido de las letras trabajadas el día anterior, junto con otras, las cuales

fueron la *m*, *d*, *s*, *b* y *f* de forma individual, con el objetivo de que los estudiantes las reconocieran y articularan por medio del sonido y no junto con las vocales.

Diario #3: 08/05/2019

En este día, se evidenció lo aplicado los días anteriores, pues más de la mitad de los estudiantes recordaba el sonido de la *B*, *D*, *F*, *M*, y *S*, con los demás se retomó la lección y siguieron las instrucciones. El curso tuvo participación activa y el comportamiento mejoró, afianzando la atención, pues los estudiantes fueron capaces de crear pseudopalabras como: *fefo*, *fufu* y *fafe*. Para la enseñanza de cada sonido se enfatizó en la enseñanza del modo de articulación de cada fonema, en el que se llevaba al niño a mover la lengua y tocar cada parte interna de la boca, para después indicarle dónde colocarlas y poder pronunciar el respectivo fonema; por ejemplo, en la enseñanza del fonema /f/, se le indicó el modo fricativo, relacionándolo con el efecto de soplar una vela. Para la enseñanza de cada fonema se decidió hacerlo de forma pragmática, pues al relacionar las letras con elementos del entorno de los estudiantes, estos captarían de forma más eficaz la letra y su sonido, y al mismo tiempo construirían relaciones que alimentan sus esquemas mentales, y así al preguntarle por un objeto que comience por una determinada letra, éste ya tendría la respuesta y no se demoraría en la búsqueda.

Del mismo modo, se practicó la grafía de la letra /f/, en los dos tipos, tanto script como cursiva. En este ejercicio gran parte del curso lo hizo excelente.

Los resultados obtenidos en este día, apuntan a que los niños identifican el sonido de la letra M, M, D y F, siendo capaces de identificar cuando una palabra

comienza por ellas, pero solo hacen la decodificación inicial de la palabra, por lo que aún no pueden leerla. Aun así, el identificar es un buen indicio pues significa que el primer nivel de la conciencia fonológica se está alcanzando.

También, se hizo el ejercicio de saltar al escuchar palabras que comenzaran con el fonema /f/, en esta actividad el 75 % de los estudiantes fue capaz.

Diario#4: 10/ 05/2019

Las actividades programadas en ese día estuvieron encaminadas a profundizar en el fonema /f/ y avanzar en el fonema /b/; con el objetivo de que los chicos a partir del punto de articulación reconocieran la diferencia en la pronunciación de estos, siendo el primero labiodental y el segundo bilabial.

En ese día se identificó, en un estudiante, que éste era incapaz de desarrollar las actividades con eficiencia, al igual que otro alumno, el cual presenta carencia total de las unidades lingüísticas, lo que cuestiona el quehacer docente, pues al parecer las docentes no hacen nada por superar sus deficiencias; pues al preguntarle por él, las respuestas son: “yo no sé qué hacer con ese niño”, o “es que no sabe nada, viene es a perder el tiempo”; postura incorrecta pues como maestras deben procurar porque el niño desarrolle sus habilidades, en lugar de juzgar.

Del mismo modo, se determinó en una estudiante un avance significativo, pues a partir del sonido de la /m/, /b/, /l/ y /d/, junto con las vocales, pudo crear palabras como *memo* y *pala*, luego de eso se le dictó /balde/, para ver si lograba escribir la palabra, y aunque demoró en la construcción, pudo decodificar los sonidos y logró

escribir la palabra dictada; lo cual es un gran avance ya que dicha palabra comprendía un bloque consonántico, en el que una líquida iba seguida de una dental fricativa.

Cabe resaltar, que gran parte del curso que ya presenta avances no pudo asistir a esta sesión, debido a que la docente se encontraba realizando una actividad con ellos, y requería de su participación.

Además, se practicó la escritura de la grafía /b/, en sus dos modalidades, script y cursiva, ejercicio que más de la mitad del curso lo desarrolló efectivamente.

Cabe anotar que se obtuvieron resultados significativos, por el hecho de que los estudiantes pudieron escribir a partir del sonido.

Diario#5: 15/05/2019

En este día, la sesión se desarrolló con un único estudiante, debido a que los demás se encontraban presentando exámenes, este estudiante era el único quien no lo presentaría debido a que la maestra alegó que no sabía nada, y que iba era a gastar papel, por lo que se decidió conocer a fondo las habilidades y destrezas de éste; puesto que posee un diagnóstico psicológico en el que se señala que tiene trastorno de conducta debido al entorno familiar.

A partir de la observación detenida del niño, y de la lectura del diagnóstico estipulado, se puede inferir que la figura ausente de un padre y la condescendencia de una madre sola ha desarrollado en el niño mal comportamiento, agresión y abstinencia a

las actividades. Sin embargo, el niño no presenta un déficit mayor en su aprendizaje, pues lo único que necesita es persistencia por parte del maestro, y estimulación.

Al inicio de la sesión, no podía recordar las vocales, así que se le proporcionó fichas de éstas, y recuperó la información y las iba juntando por sí solo con la letra M y B. fue capaz de reconocer las vocales en una palabra a través de imágenes.

Del mismo modo, identificó las imágenes cuya palabra inicial empezaba ya sea por m o por b, las cuales diferenciaba coloreándolas de distintos colores. También se practicó la grafía de la letra B, y la elaboración de sílabas para mayor recuperación cognitiva de las vocales.

Al final, el niño identifica y reconoce, y como dato importante, fue capaz de leer la palabra “burro”, mucho antes de que se le indicara, y seleccionar la imagen de unas botas, por medio del sonido de la [b]. Aun así se debe seguir profundizando en el aprendizaje reconocimiento de las vocales y demás fonemas. En este caso, es fundamental la participación activa tanto de padres como de maestros, pues la docente a cargo sólo enmarca los aspectos negativos del niño, solicitándole a la madre que lo cambiara de escuela, que optara por una privada, y aunque no se debe obviar la calidad de las instituciones privadas, las públicas deberían imitar y perfeccionar la pedagogía que están desarrollando.

Diario#6: 20/05/2019

En este día se aplicó una actividad de segmentación de fonemas, lo que responde al segundo nivel de la conciencia fonológica, donde los estudiantes a través de colores

identificaron objetos que comenzaban con las letras *b, m, l, d, f*, y *p*. En esta actividad, los estudiantes tuvieron un buen desempeño, en el que la mitad del curso acertó con las imágenes y sus respectivos fonemas.

También se realizó omisión de fonemas, en posición inicial e intermedia en las palabras que representaban los dibujos de la actividad anterior. Aquí los estudiantes no presentaron un buen nivel de desempeño, especialmente cuando el fonema ausente se encontraba en posición intermedia, lo que evidencia que es necesario potencializar más este aspecto.

Posterior a eso, se hizo un dictado de oraciones como: *mi mamá me ama, foca, el, lata, mata*. Aquí se identificó que aún el dictado es deficiente, pero al escribirlo en el tablero la lectura de las palabras fue óptima.

Diario#7: 22/05/2019

La identificación de los fonemas es primordial para el debido desarrollo de una conciencia fonológica. Por tal razón en esta sesión se llevó a cabo la identificación de palabras con el fonema /m/, las cuales se tenían que colorear, las que respondían al fonema de la /s/ se encerraban, con el fonema de la /b/ se tachaban y las que contenían la vocal /o/ se chuleaban. Del mismo modo, se hizo la identificación de imágenes cuyo nombre comprendía el fonema /p/, las cuales se colorearon, y el fonema /l/, las cuales se tachaban.

También, se trabajó la segmentación de fonemas, segundo nivel de la conciencia fonológica, en el que los estudiantes debían completar palabras con las letras trabajadas

en las actividades anteriores. En este sentido, las palabras eran: camión, luz, armario, vaso, pelota, oso, campana y libro.

La mayoría del curso fue capaz de identificar sin ningún problema la imagen con su respectivo fonema, pero en la formación de palabras el número de estudiantes con resultados buenos fue mínimo; sin embargo, ese dato no reduce los esfuerzos, puesto que los estudiantes que se destacaron en la tercera actividad fueron alumnos que presentaban al inicio desconocimiento total de los fonemas, lo que significa que la aplicación está dando sus frutos.

Cabe resaltar que, antes de iniciar todas las actividades, se pasó al tablero a cada niño, y a cada uno se le dictó una palabra distinta; estas palabras respondían en su posición inicial a fonemas ya enseñados durante el curso.

Diario#8: 24/05/2019

En este día, se decidió realizar una recapitulación de los fonemas /t/ y /f/, con el objetivo de conocer la retención de los estudiantes. Se identificó que la mayoría del curso había olvidado el nombre de estas letras (t y f) pero no su sonido, lo que significa un avance en materia de identificación fónica. Por lo que sólo se fortaleció el aprendizaje de los nombres de estas letras.

Sin embargo, durante el desarrollo de la actividad, los resultados fueron negativos, puesto que el curso bajó de nivel en el reconocimiento de los fonemas dictados en las sesiones anteriores, lo que puso la investigación en alerta, pues se debía

saber por qué los estudiantes presentaban déficit en la identificación y reconocimiento de los sonidos individuales de las letras trabajadas.

Al final se pudo identificar la causa, la cual responde a una saturación por parte de los estudiantes. Esto, porque fueron sometidos a desaprender un modelo de aprendizaje de la lectura (método silábico) para aprender otro (conciencia fonológica), por lo que los estudiantes presentaron este déficit, ya que estaban recibiendo demasiada información y debían almacenarla a largo plazo, mientras seguían recibiendo la enseñanza por método silábico durante las otras horas de clase con la docente. Lo sucedido llevó a que se implementaran pausas activas con los estudiantes así como disminuir la velocidad de enseñanza de la conciencia fonológica.

Diario#9: 27/05/2019

En ese día se continuó con la recapitulación iniciada la sesión anterior, pero esta vez el énfasis fue en el fonema /t/, porque los estudiantes encontraban dificultad en los rasgos distintivos de éste, pues al ser dental, fricativo insonoro, los chicos no entendían por qué no sonaba, por lo que se efectuó actividades para fortalecer esto.

En primer lugar, se inició con la grafía de la t, para que los chicos se familiarizaran con el grafema, y luego se hizo lectura de palabras con [t], como *tapa*, *lata*, *tama*, *toma*; aquí los estudiantes presentaron dificultad en leerlas de forma fluida, pero identificaban cuándo la palabra comenzaba por el fonema /t/, e inmediatamente representaban el punto de articulación de ésta.

Del mismo modo, se afianzó nuevamente los fonemas /b/, /d/, /f/, /m/, /s/ y /l/, donde se crearon palabras con cada uno de ellos insertando el fonema /t/, de esta forma las palabras armadas fueron: *toba, tada, fata, fama, mado, sida, soda, lodo*. También palabras como *maleta, tapa, pelota, sala, balde, bate*.

En la actividad anterior, varios estudiantes dejaron ver su desempeño durante el curso, como rapidez en la identificación de los fonemas con vocales, reconocimiento de los sonidos individuales y escritura de los mismos. Además de que una estudiante ya es capaz de identificar, segmentar y articular con facilidad las palabras, así como también escribirlas.

No obstante, todavía hay estudiantes cuya habilidad fonológica sigue presentando déficit, por lo que se piensa que el problema podría radicar en problemas de aprendizaje, aun así, se continua reforzándoles los contenidos esperando resultados óptimos siempre. Se espera que en las próximas sesiones presente un porcentaje de habilidad significativo. En el mismo sentido, otra estudiante puede identificar los fonemas, pero aún no realiza de forma exitosa la congruencia grafema/fonema.

Otra actividad realizada, fue la identificación de fonemas por medio de las palmas, la actividad consiste en tocar las palmas cuando se mencione una palabra cuyo fonema inicial corresponda con el indicado por el docente, en este caso el fonema estipulado fue /t/, en el que los chicos no obtuvieron buenos resultados pues de los 20 estudiantes sólo cuatro pudieron identificarlo con exactitud, y aunque es un número muy bajo, no se debe desconocer que si estos estudiantes pudieron realizar el ejercicio con

éxito es porque han desarrollado la toma de conciencia de los sonidos, lo que significa que están construyendo una conciencia fonológica efectiva.

Diario#10: 5/06/2019

En esta sesión, se quiso conocer cuánto han progresado los estudiantes, especialmente si existe en ellos la concientización eficaz de las unidades del código lingüístico, y si son capaces de decodificarlo en el código escrito.

Afortunadamente, se registró un aprendizaje por parte de la mitad del curso, pues son capaces de leer y escribir con mayor facilidad y rapidez, así como segmentar las palabras, aunque el estudiante opta por separar el fonema de la letra con la vocal, en forma de sílaba, efecto totalmente comprensivo, por el hecho de que su forma de aprendizaje inculcada por la docente a cargo responde al método silábico, solo que ahora el alumno incluyó el uso de la conciencia fonológica, mediante el cual ya no piensa separar sílabas, sino unir sonidos en pares y dividirlos para leerlos con facilidad, lo que evidencia un desarrollo efectivo de la conciencia fonológica.

Del mismo modo, los estudiantes recuerdan el sonido, pues han interiorizado el fonema, recuperando la información cuando perciben el sonido de la letra, pues en sus esquemas mentales ya existe una relación entre fono/fonema/grafema, y el estudiante puede dar cuenta de la letra que se le dicta en cuanto al nombre, sonido y escritura del mismo.

Así mismo, se desarrolló una ZDP, tal como lo estipuló Bravo Valdivieso en sus distintas investigaciones realizadas en este marco, en las que señala que cuando el niño aprende en conjunto, busca el apoyo de su compañero en la realización de las actividades; en efecto, aquellos que presentaban mayor avance, ayudaban al compañero que identificaban con dificultades. Este ejercicio de cooperación generó que estos estudiante cuyo desempeño inicial era deficiente, ahora pueden tomar un dictado, mediante el reconocimiento del sonido, y a su vez realizar la debida lectura de este, gracias a que mediante la ayuda de sus compañeros pueden decodificar los sonidos, puestos que los estudiantes que presentan avances en conciencia fonológica le mostraban s el punto de articulación, llevando a su compañero a imitarlo; es decir, el compañero con avances le dice al otro: *la efe mira, la que suena así* (se muerde el labio), lo que lleva a efectuar que el sonido fricativo de este fonema se refleje, pero los niños lo entienden como el acto de soplar una vela; al mismo tiempo este estudiante les ayuda a escribirlos, lo que muestra cómo la conciencia fonológica ha creado en este alumno destreza con las unidades del código.

Diario#11: 10/06/2019

En esta ocasión, se continuó con la verificación de los resultados de los talleres, se corroboró la efectividad de la conciencia fonológica dentro de la enseñanza de la lectura, especialmente en la identificación, reconocimiento y aprendizaje de los sonidos de la lengua. Esto porque, los alumnos que iniciaron con mayor dificultad en la decodificación del código escrito, además del irreconocimiento de las vocales y letras,

ahora pueden leer con facilidad, asociar palabras con fonemas iguales, proponer construcciones nuevas, y responder inmediatamente ante el sonido y nombre del fonema.

Es posible decir, que los resultados son visibles, hasta el punto de que la docente ya no quiere que los alumnos que han avanzado sigan asistiendo a las sesiones porque ya poseen una actitud activa en clase. Aun así, hay que aclarar que durante el curso diversos estudiantes no asistían con persistencia puesto que había días en que la docente no dejaba que participaran en las sesiones porque se encontraban aplicándoles alguna prueba individual, por lo que el número de estudiantes del curso que aún presenta dificultad responde a estos estudiantes que han faltado a varias sesiones del taller. Por lo tanto, no hay duda de la eficiencia de la conciencia fonológica dentro de la enseñanza de la lengua.

Diario#12: 15/07/2019

En este día se tuvo en cuenta el desarrollo de la ZDP, en cuanto a que se organizaron las actividades de tal forma que los estudiante conformaran grupos, y así promover el compañerismo y la colaboración entre ellos a la hora de realizar las actividades.

Las actividades estaban encaminadas en los aspectos claves que evidencian una conciencia fonológica, para saber si los estudiantes ya poseían un nivel significativo de ésta, a partir de la interpretación de los ejercicios. Estas actividades también servirían como herramienta para presuponer el resultado que se obtendría en el pos test a

realizarse la siguiente semana; puesto que ya se encontraban en la fase final de los talleres.

Los ejercicios respondían a segmentación por sonido y por sílaba, identificación de sonidos a partir de imágenes, conteo de sonidos inmersos en una palabra y escritura a partir de imágenes. Así como identificación de palabras cuyos sonidos finales rimaran.

Al final, se obtuvo que los estudiantes que mantuvieron una persistencia en cada uno de los talleres aplicados, poseían mayor habilidad al momento de resolver cada actividad, guiando a su vez a sus compañeros, corrigiéndolos cuando estos consideraban una respuesta equívoca como correcta; esto permitió que los estudiantes que se sentían con mayor capacidad que los demás, quisieran ayudar a sus compañeros, lo que significa un logro pedagógico mayor, ya que más allá de conseguir que el estudiante aprenda, se busca que desarrolle de forma fructífera su sentido humano, desarrollando valores en el aula, construyendo así su componente axiológico con eficacia.

Diario: 13: 22/07/2019

En este día se llevó a cabo lo que fue el pos test, el cual busca reflejar el aporte de la conciencia fonológica dentro de la enseñanza de la lectura, y así dar cuenta de su incidencia.

Se realizaron siete actividades, basadas en un test diseñado por la comunidad Cuentos Para Crecer, la cual busca desarrollar contenidos enfocados en la enseñanza del lenguaje y que, actualmente, se ha venido interesando en los beneficios de un desarrollo de las habilidades fonológicas en los estudiantes, por lo que diseñaron esta evaluación

para conocer y evidenciar la importancia de la conciencia fonológica dentro de los procesos de adquisición del código escrito; que habilita al niño para la comprensión lectora eficaz, con la excepción que la forma de evaluar el test es diferente a como lo indica la comunidad pedagógico, en el sentido de que se utilizó un sistema de evaluación diferente, donde cada ejercicio representaba un punto, siendo el análisis de los resultados distinto para esta investigación. Lo cual se muestra en el apartado de los resultados.

Mediante el desarrollo de cada actividad, se puede inferir que los estudiantes que no mantuvieron una constancia con los talleres van a presentar resultados desfavorables en la mayoría de las actividades, lo que sería en cierta medida también significativo para la investigación, pues demuestra que esto es un proceso que requiere de atención y dedicación. Por lo tanto, la mirada está puesta sobre los estudiantes que sí mantuvieron permanencia, pues sólo ellos podrán demostrar si hubo un desarrollo o no de la conciencia fonológica y si ésta ayudó al desarrollo de las actividades en comparación con el estado inicial de los estudiantes.






Anexo 2. Pruebas de conciencia fonológica aplicadas en las fases de diagnóstico, intermedia y final.

1. Primera actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.

Nombre: _____ Fecha: _____

Rimas

Corta y pega cada dibujo con la palabra que rima.

| Pega | Corta |
|--|--|
|  globo |  karate |
|  escuela |  muela |
|  tomate |  anillo |
|  bellota |  lobo |
|  martillo |  pelota |

Tomadode:<https://www.google.com/search?q=ejercicios+de+conciencia+fonologica&client=m>
s-android-americanovil-co-

2. Primera actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.



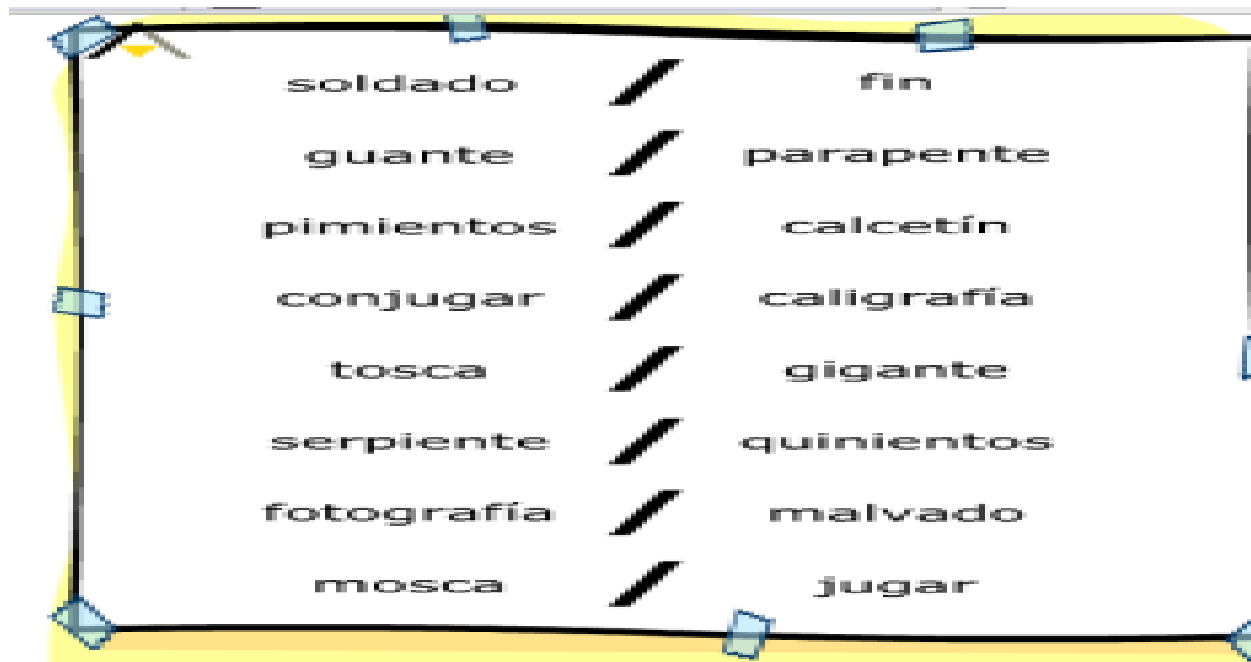
3. Primera actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.



4. Primera actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.



5. Primera actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.



Tomado de: <https://www.google.com/search?q=ejercicios+de+conciencia+fonologica&client=ms-android-americanovil-co-revc&>

6. Segunda actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.

| | | | |
|---|--------|--|---------|
|  mesa | me sa |  zorro | zo rro |
|  boca | bo ca |  sillas | si llas |
|  seta | se ta |  sofá | so fá |
|  queso | que so |  cama | ca ma |

Tomado de: <https://www.google.com/search?q=ejercicios+de+conciencia+fonologica&client=ms-android-americanovil-co-revc&prmd=ivn&sxsrf=ACYBGNTKtfbgsZw8KVbvMRNTYM9oG->





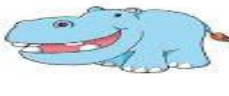
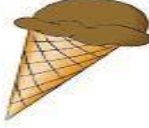



7. Tercera actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.

| | | | |
|------|--------|---------|--------|
| lupa | pila | lila | ola |
| ala | lima | pala | loma |
| pelo | muela | mula | palo |
| malo | pamela | promelo | Paula |
| Lolo | Paloma | polo | Amalia |

Tomadode:https://www.google.com/search?q=ejercicios%20de%20conciencia%20fonologica&tbm=isch&tbs=ring%3ACeevJ_1uepv6yIkDOEMLMhDAIQiuAtecHKh4zU8giQgtZScft1gAVO1GNyBfbwybfdWUADcJaRf0wFB1n1gkvPffC11y-

8. Cuarta actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.

HABILIDADES FONOLÓGICAS
ACTIVIDAD: Rodea el número de sílabas que tiene cada palabra.

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
|  |  |  |
| 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
|  |  |  |
| 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Recursos para el Aula

Tomadode:https://www.google.com/search?q=ejercicios%20de%20conciencia%20fonol%C3%B3gica&tbm=isch&tbs=rimg%3ACeevJ_1uepv6yIkDOEMLMhDAIQiuAtecHKh4zU8giQgtZScft1gAVO1GNyBfbwybfdWUADcJaRf0wFB1n1gkvPffC11y-

9. Quinta actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.




| | | |
|---|-------|----------|
|  | D T L | __AMBOR |
|  | B R P | __ERRO |
|  | M N B | __ANZANA |
|  | C Z S | __ILL N |
|  | T L R | __ANA |




<http://baultdelogopedia.blogspot.com>

10. Sexta actividad de la prueba diagnóstica de conciencia fonológica.

Segmentar la palabra en fonemas.




"ordena las letras y escribe"




| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| E M S A | O P T A | B O L I R |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| D D A O | O L Z A | E O D D |
| | | |

ZSegmentar la palabra en fonemas.

"ordena las letras y escribe"

| | | |
|--|---|---|
|  |  |  |
| L O A B R | A C S A | J A E B A |
| | | |

| | | |
|--|---|---|
|  |  |  |
| O C A C S | A C V A | O T E R R |
| | | |










11. Primera actividad de la prueba intermedia de conciencia fonológica.



12. Primera actividad de la prueba intermedia de conciencia fonológica.




13. Segunda actividad de la prueba intermedia de conciencia fonológica.

| | | | |
|---|--------------|--|----------------|
|  | <i>re no</i> |  | <i>gu sano</i> |
|  | <i>cu bo</i> |  | <i>di bujo</i> |
|  | <i>da do</i> |  | <i>do minó</i> |
|  | <i>de do</i> |  | <i>du cha</i> |
|  | <i>ga to</i> |  | <i>go ma</i> |

14. Tercera actividad de la prueba intermedia de conciencia fonológica.

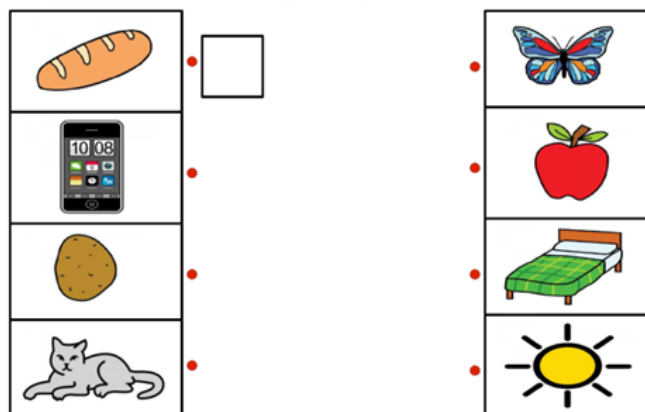
¿Por qué sílaba empieza?
Escribe la sílaba adecuada en cada recuadro y repasa el trazo de las letras.

| | | | |
|----------------------|---|---|----------------------|
| <input type="text"/> |  |  | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> | 6 |  | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> |  |  | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> |  |  | <input type="text"/> |
| <input type="text"/> |  |  | <input type="text"/> |


se
se
al
ca
cu

© 2015 por la Fundación para la Investigación y la Promoción de la Lengua Española

15. Cuarta actividad de la prueba intermedia de conciencia fonológica.



16. Quinta actividad de la prueba intermedia de conciencia fonológica.

| | | |
|--|--|---|
| CA PES DO  <input type="text"/> | CHI SAL CHA  <input type="text"/> | PO LLO  <input type="text"/> |
| QUE SO  <input type="text"/> | PA SO  <input type="text"/> | DU VER RAS  <input type="text"/> |

17. Sexta actividad de la prueba intermedia de conciencia fonológica.

| | | |
|---|-------|----------|
|  | D T L | __AMBOR |
|  | B R P | __ERRO |
|  | M N B | __ANZANA |
|  | C Z S | __ILLÓN |
|  | T L R | __ANA |

<http://bauldelosaprendizajes.blogspot.com>

18. Primera actividad de la prueba final de conciencia fonológica.
















| | |
|---|--|
|  maleta |  paleta |
|  sala |  pala |

19. Primera actividad de la prueba final de conciencia fonológica.

Nombre: _____ Fecha: _____

Rimas









Corta y pega cada dibujo con la palabra que rima.

| | Pega | Corta |
|---|---|---|
|  globo |  |  karate |
|  escuela |  |  muela |
|  tomate |  |  anillo |
|  bellota |  |  lobo |
|  martillo |  |  pelota |

20. Primera actividad de la prueba final de conciencia fonológica.

| | | |
|------------|---|------------|
| soldado | / | fin |
| guante | / | parapente |
| pimientos | / | calcetín |
| conjuguar | / | caligrafía |
| tosca | / | gigante |
| serpiente | / | quinientos |
| fotografía | / | malvado |
| mosca | / | jugar |

21. Segunda actividad de la prueba final de conciencia fonológica.

| | | | |
|--|--------|--|---------|
|  mesa | me sa |  zorro | zo rro |
|  boca | bo ca |  sillas | si llas |
|  seta | se ta |  sofá | so fá |
|  queso | que so |  cama | ca ma |

22. Tercera actividad de la prueba final de conciencia fonológica.

| | | | |
|------|--------|---------|--------|
| lupa | pila | lila | ola |
| ala | lima | pala | loma |
| pelo | muela | mula | palo |
| malo | pamela | promelo | Paula |
| Lolo | Paloma | polo | Amalia |

23. Tercera actividad de la prueba final de conciencia fonológica.

Clic en una actividad

CONCIENCIA FONÉMICA.

Fuga de letras: A - E - I - O - U (2ª parte) 2/2

Actividad-1 Fuga de vocal inicial.

_GUA

A O U E I

Actividad-2 Fuga de vocal final.

FRUT_

A O U E I










Autora - Belén López Baquero - SINAPSIS: Estimulación Cognitiva y Rehabilitación Neuropsicológica - <https://unmardepalabrasblog.com>
Autor de los pictogramas - Sergio Palao - <http://arasaac.org/catalogos.php>

CC BY NC SA

https://www.google.com/search?q=ejercicios%20de%20conciencia%20fonologica&tbm=isch&tbis=ring%3ACeevJ_1uepv6yIkDOEMLMhDAIQiuAteCHKh4zU8giQgtZScft1gAVO1GNyBfbwybfdWUADcJaRf0wFB1n1gkvPffC1ly-Klf5LGhoKhIJzhDCzIQwCEIRuixENyvvB34qEgkrgLXnByoeMxGK8o86OGaTryoSCVPiIkILWUnHEc3socGgQXrJKhIJ7dYAFTtRjcgRzeyhwaBBeskqEgkX28Mm33VlABFHZAAbFQUzpioSCQ3CWkX9MBQdEc3socGgQXrJKhIJZ9YJLz33wpcRrjFQawNyr7sqEglcvipX-

24. Cuarta actividad de la prueba final de conciencia fonológica.

HABILIDADES FONOLÓGICAS
ACTIVIDAD: Rodea el número de sílabas que tiene cada palabra...

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
|  |  |  |
| 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
|  |  |  |
| 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

Recursos para el Aula

25. Quinta actividad de la prueba final de conciencia fonológica.




| | | |
|---|-------|----------|
|  | D T L | __AMBOR |
|  | B R P | __ERRO |
|  | M N B | __ANZANA |
|  | C Z S | __ILLÓN |
|  | T L R | __ANA |



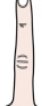
<http://bauldeloslogopedias.blogspot.com>

26. Sexta actividad de la prueba final de conciencia fonológica.

Segmentar la palabra en fonemas.




"ordena las letras y escribe"




| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| E M S A | O P T A | B O L I R |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
|  |  |  |
| D D A O | O L Z A | E O D D |
| | | |

ZSegmentar la palabra en fonemas.

"ordena las letras y escribe"

| | | |
|--|---|---|
|  |  |  |
| L O A B R | A C S A | J A E B A |
| | | |

| | | |
|--|---|---|
|  |  |  |
| O C A C S | A C V A | O T E R R |
| | | |

https://www.google.com/search?q=ejercicios%20de%20conciencia%20fonologica&tbm=isch&tbis=ring%3ACeevJ_1uepv6yIkDOEMLMhDAIQiuAtecHKh4zU8giQgtZScft1gAVO1GNyBfbwybfdWUADcJaRf0wFB1n1gkvPffC11y-Klf5LGhoKhIJzhDCzIQwCEIRuixENyvvB34qEgkrgLXnByoeMxGK8o86OGaTryoSCVPIIkILWUnHEc3socGgQXrJKhIJ7dYAFTtRjcgRzeyhwaBBeskqEgkX28Mm33VlABFHZAAbFQUzpioSCQ3CWkX9MBQdEc3socGgQXrJKhIJZ9YJLz33wpcRrjFQawNyr7sqEglcvipX-

Anexo 3. Evidencia fotográfica.

1. Actividad basada en el aprendizaje del fonema /t/.

Tomato illustration

Grid of 't' characters with stroke order arrows (1, 2)

Lee

ta te ti to tu
TA TE TI TO TU

| | | | | |
|------|------|--------|------|-------|
| tito | lata | roto | meta | siete |
| tela | moto | mito | tema | luto |
| toma | sota | maleta | tele | lata |

Author: Patrycja: Sergio Palao. Procedencia: Pictos ARS/AMC. http://dibujos.es/imagenes/1/letras/CC-BY-NC-SA/

aulapt.org


2. . Actividad basada en el aprendizaje del fonema /t/.



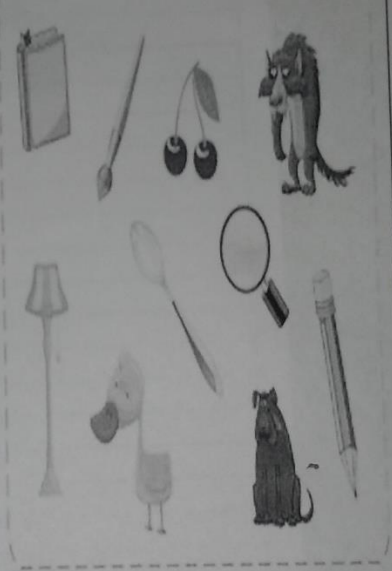
3. Actividad basada en el reconocimiento del fonema /m/, /p/, /s/ y /l/.

Rodea las palabras o imágenes que se indiquen.

Rodea de rojo las imágenes que tengan m y de azul las imágenes que tengan s.



Rodea de rojo las imágenes que tengan p y de azul las imágenes que tengan l.



Completa las palabras con las letras m, p, s y l.

| | | | |
|---------|------|----------|--------|
| ca__ión | __uz | ar__ario | va__o |
| __lota | o__o | cam__ana | __ibro |

FICHA: 03-02-03-002

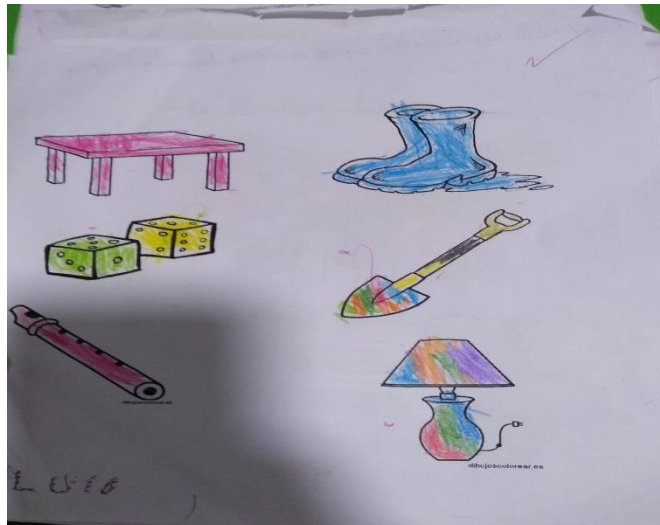
© Grupo Santillana S.L.

mundoprimeria.com

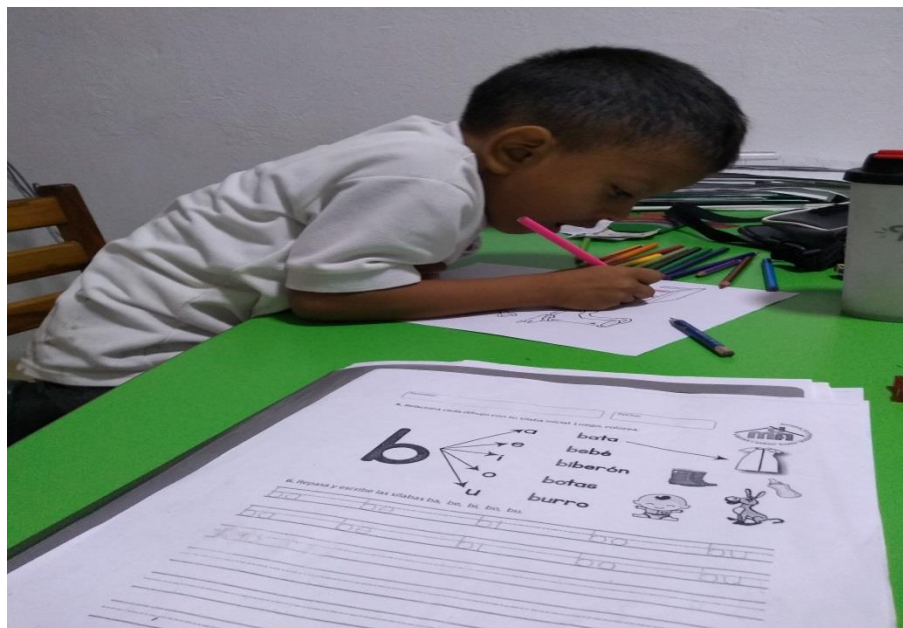
4. Actividad basada en la identificación de los fonemas /f/, /d/, /m/, /b/, /p/ y /l/ por medio de imágenes.



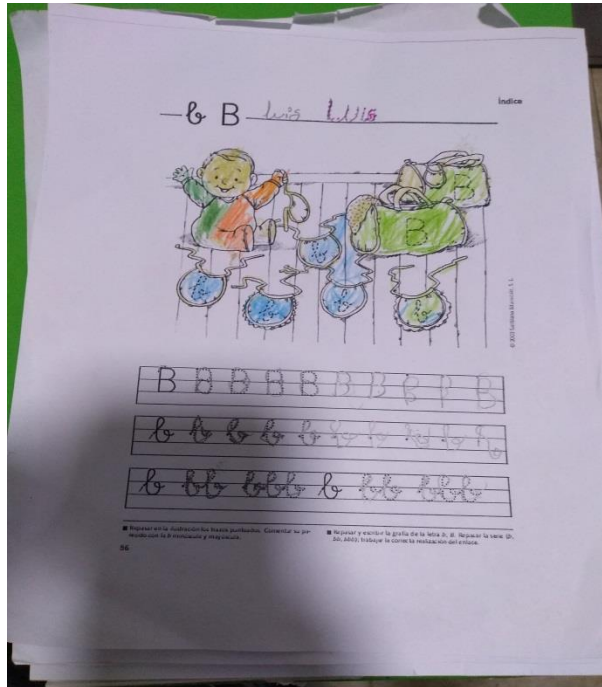
5. Actividad basada en la identificación de los fonemas /f/, /d/, /m/, /b/, /p/ y /l/ por medio de imágenes.



6. Refuerzo con un estudiante que presentaba niveles deficientes en conciencia fonológica.



7. Refuerzo en la escritura del grafema [B-b].



8. Evidencia de la inasistencia de estudiantes en los talleres.



9. Realización de la prueba final.



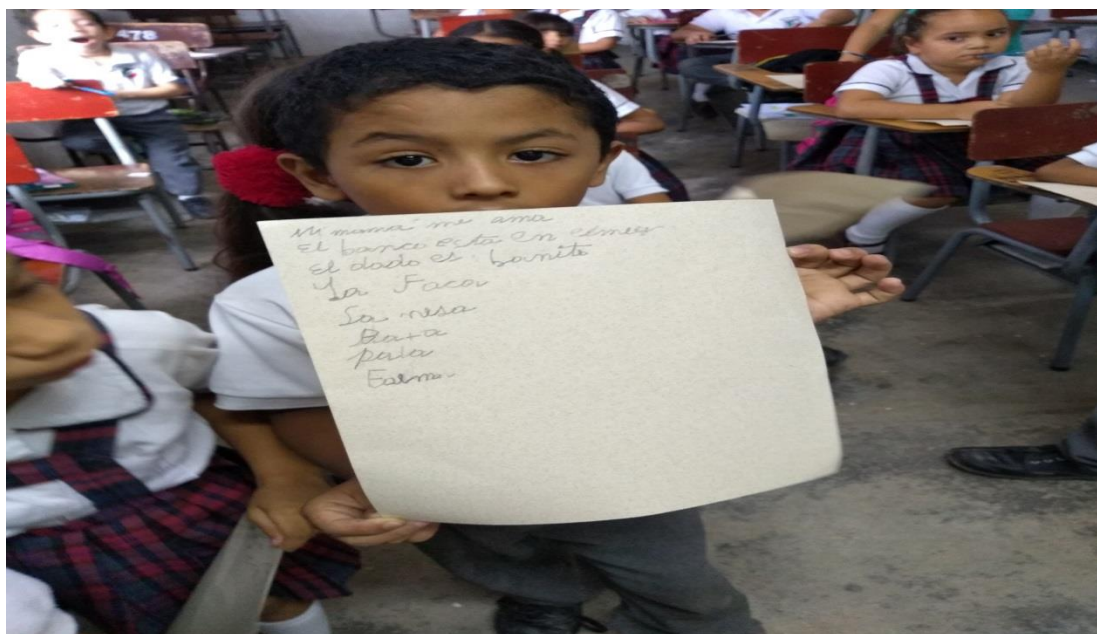
10. Se precedía a la formación de grupos de trabajo para la prueba intermedia.



11. Realización de la prueba diagnóstica.



12. Evidencia de la incidencia de la conciencia fonológica (el estudiante no podía seguir un dictado).



13. Trabajo cooperativo.

